بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة اليرموك
كلية التربية
قسم الإدارة التربوية

أطروحة دكتوراه بعنوان

المنظمة المتعلمة وإمكانية تطبيقها من قبل المشرفين التربويين في الأردن وعلاقة ذلك بالأسلوب القيادي لديهم

Learning Organization and the Possibility of Application by Supervisors in Jordan and it's Relation with their Leadership Style

إعداد الطالبة
نسيبة إبراهيم أحمد المحاسنة

© Arabic Digital Library Yarmouk University

إشراف
الدكتور علي محمد جبران – مشرفاً رئيساً
الاستاذ الدكتور عيد محمد كنعان – مشرفاً مشاركاً

الفصل الدراسي الثاني
2013 م

المنظمة المتعلمة وإمكانية تطبيقها من قبل المشرفين التربويين في الأردن وعلاقة ذلك بالأسلوب القيادي لديهم

إعداد

نسيبة إبراهيم أحمد المحاسنة

بكالوريوس شريعة ودراسات اسلامية

ماجستير إشراف تربوي، جامعة اليرموك، 2009م

قدمت هذه الاطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراة الفلسفة في تخصص

الإدارة التربوية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن

وافق عليها

علي محمد جبران ..... مشرفاً رئيساً

أستاذ مشارك في الإدارة التربوية – جامعة اليرموك

عيد محمد كنعان .....مشرفاً مشاركاً

أستاذ في مناهج التربيه الرياضية وأساليب تدريسها – جامعة اليرموك

محمد علي عاشور ..... عضواً

أستاذ في الإدارة التربوية والتعليم العالي– جامعة اليرموك

عمر"محمد علي" خصاونه.....عضواً

أستاذ مشارك في اصول التربية – جامعة اليرموك

خليفة مصطفى أبو عاشور ..... عضواً

أستاذ مشارك في الإدارة التربوية – جامعة اليرموك

احمد محمد بدح .....عضواً

أستاذ مشارك في الإدارة التربوية، جامعة البلقاء التطبيقية

تاريخ المناقشة

9/ 5/ 2013 م

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الإهداء

اهدي هذا الجهد:

إلى حافظ القران وعاشق رياحين الجنة

الى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم،

الى القلب الكبير والدي الغالي.

الى رمز الحب والحنان وبلسم الشفاء،

الى من شجعتني وعلمتني أن العلم هو نور الحياة،

الى القلب الناصع بالبياض ،

الى من علمتني وعانت الصعاب لأصل إلى ما أنا فيه

الى والدتي الغالية ورمز وجودي.

الى من عشت معهم وتذوقت معهم أجمل اللحظات إخواني وأخواتي

الى الأرواح الطاهرة التي رحلت عن عالمنا لكنها تعيش في ذكرياتنا جدي الغالي أحمد الذي جعلني احب العلم منذ نعومة اظفاري والى جدي نهار.

الباحثة

نسيبه المحاسنه

© Arabic Digital Library Yarmouk University

شُكر وتقدير

الحمدُ لله والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، وبعد:

فلا يسعُني إلا أن أعترف بجزيل الشكر والإمتنان والعرفان لكل ذي فضلٍ علي بعد الله، وإنني أتقدم بالشكر الجزيل لأستاذي الفاضل الدكتور علي محمد جبران الذي كان مشرفًا رئيساً على هذا العمل على ما قدمه لي من نصح وتوجيه وإرشاد، والذي لم يبخل علي لحظة واحدة من علمه الوفير وخبرته الواسعة، فكان نعم المشرف الذي أقف عاجزة عن تقديم الشكر له فجزاه الله خير الجزاء، ورفع درجاته وأثقل في الميزان حسناته .

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأستاذ الدكتور عيد محمد كنعان الذي كان مشرفاً مشاركاً على هذا العمل والذي لم يبخل علي بتوجيهاته وإرشاداته وخبراته الثمينة فجزاه الله خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة كل من الأستاذ الدكتور محمد علي عاشور ، والدكتور خليفة مصطفى أبو عاشور، والدكتور عمر محمد علي خصاونه، والدكتور أحمد بدح على موافقتهم لمناقشة هذه الاطروحة. وستكون لملاحظاتهم الأثر الايجابي الكبير على هذه الاطروحة، والشكر الجزيل لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك الذين قدموا لي كل جهد موصول، وأشكر كل من حكم إستبانة الدراسة وأسهم في تحسينها وتعديل فقراتها، ولكل من ساهم في إنجاح هذا العمل وفي إخراجه بهذه الصورة.

الباحثه

نسيبه المحاسنه

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
لجنة المناقشة	ب
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
فهرس المحتويات	هـ
فهرس الجداول	ز
فهرس الاشكال	ح
الملاحق	ط
الملخص باللغة العربية	ي
الفصل الأول **خلفية الدراسة وأهميتها**	
المقدمة	1
مشكلة الدراسة	4
أهداف الدراسة	5
أهمية الدراسة	6
التعريفات الاصطلاحية والإجرائية	7
حدود الدراسة	7
الفصل الثاني **الإطار النظري والدراسات السابقة**	
الادب النظري	8
الدراسات السابقة	85
التعقيب على الدراسات السابقة	96
الفصل الثالث **الطريقة والإجراءات**	
منهجية الدراسة	101
مجتمع الدراسة	101
عينة الدراسة	101

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أداتا الدراسة	102
صدق الاداة	103
ثبات أداة الدراسة	105
إجراءات الدراسة	107
متغيرات الدراسة	108
المعالجة الإحصائية	108
الفصل الرابع **عرض النتائج**	
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	110
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	116
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	120
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	121
النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	125
النتائج المتعلقة بالسؤال السادس	128
الفصل الخامس **مناقشة النتائج والتوصيات**	
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	132
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	134
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	136
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	137
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	139
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس	141
التوصيات	144
قائمة المراجع	145
الملاحق	154
الملخص باللغة الإنجليزية	177

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

قائمة الجداول

الرقم	الجداول	الصفحة
1	التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة	102
2	معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمحور التي تنتمي إليه المنظمة المتعلمة	104
3	معاملات الارتباط بين الابعاد ببعضها والدرجة الكلية للمنظمة المتعلمة	104
4	معاملات الارتباط بين الفقرات والنمط التى تنتمي اليه للأنماط القيادية	105
5	معامل الاتساق الداخلي كرونباخ الفا وثبات الإعادة	106
6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى إمكانية تطبيق المشرفين التربويين في الأردن للمنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	110
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال التمكن الشخصي	111
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من فقرة من فقرات مجال النماذج العقلية	112
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال الرؤية الشخصية	113
10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات لكل فقرة من فقرات مجال تعلم الفريق	114
11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات التفكير النظمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	115
12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسلوب القيادي الذي يمارسه المشرفين التربويين مع المعلمين في محافظة جرش مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	116
13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط الديمقراطي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	117
14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط الأوتوقراطي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	118

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط الترسلي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	119
16	معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة والأسلوب القيادي المتبع مع المعلمين	120
17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة حسب متغيرات المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة	121
18	تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة على مجالات إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة	122
19	تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة على إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة	124
20	المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر الخبرة على الرؤية الشخصية والمنظمة المتعلمة ككل	125
21	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأساليب القيادية حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي، والخبرة	126
22	تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والمؤهل العلمي والخبرة على الأساليب القيادية	127

© Arabic Digital Library Yarmouk University

فهرس الاشكال

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	أنموذج للمنظمة المتعلمة	30
2	شرح مكونات المنظمة المتعلمة	33

فهرس الملاحق

الرقم	الملحق	الصفحة
1	استبانة المنظمة المتعلمة والأساليب القيادية بصورتها الأولية	163
2	استبانة المنظمة المتعلمة والأساليب القيادة بصورتها النهائية	168
3	أسئلة المقابلة الخاصة بالدراسة بصورتها الأولية	172
4	أسئلة المقابلة الخاصة بالدراسة بصورتها النهائية	173
5	كتب تسهيل المهمة	174
6	أسماء المحكمين	176

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الملخص

محاسلة، نسيبة إبراهيم "المنظمة المتعلمة وإمكانية تطبيقها من قبل المشرفين التربويين في الأردن وعلاقة ذلك بالأسلوب القيادي لديهم". أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك، 2013م

المشرف: د: علي محمد جبران

أ.د: عيد محمد كنعان

هدفت هذه الدراسة لتعرف على إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة من قبل المشرفين التربويين في محافظة جرش وعلاقة ذلك بالأسلوب القيادي لديهم ضمن ضوابط سينج(Senge) للمنظمة المتعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الكمي والنوعي في إجراء الدراسة، باستخدام الاستبانة والمقابلة كأدوات لجمع البيانات. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدارس محافظة جرش للعام الدراسي 2013/2012 والبالغ عددهم(2956) حيث تكونت عينة الدراسة من(600) معلمًا ومعلمة و(12) مشرفًا تربويًا من مختلف التخصصات.

وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- إمكانية تطبيق المشرفين التربويين في الأردن للمنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمين بدرجة متوسطة، وذلك لجميع المجالات، وللأداة ككل، وترتيب المجالات الخمس على النحو التالي: مجال التمكن الشخصي، مجال التفكير النظمي، مجال النماذج العقلية، مجال الرؤية الشخصية، ومجال تعلم الفريق.
- الأسلوب القيادي الذي يمارسه المشرفون التربويون مع المعلمين في محافظة جرش جاء بدرجة متوسطة للأنماط القيادية الثلاثة النمط الديمقراطي، والنمط الاوتوقراطي والنمط الترسلي.
- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين المنظمة المتعلمة والأنماط القيادية الثلاثة ولكن العلاقة الإرتباطية مع النمط الديمقراطي أقوى.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير الجنس في جميع المجالات وجاءت الفروق لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي في جميع المجالات ومتغير الخبرة في جميع المجالات باستثناء مجال الرؤية الشخصية.

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية فإن الباحثة توصي بضرورة إجراء دراسات وصفية حول متغيرات المنظمة المتعلمة وعلاقتها بمفاهيم إدارية أخرى غير الأنماط القيادية لدى مختلف مستويات القيادات التربوية، سواء أكانوا مشرفين أو مديرين أو رؤساء أقسام أو مديري تربية وتعليم.

الكلمات المفتاحية: المنظمة المتعلمة، المشرفين التربويين، الأسلوب القيادي، الاردن.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

لقد حث القران الكريم والسنة النبوية المطهرة على طلب العلم، حيث يقول الله تعالى في محكم كتابه: ﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ 11﴾ (سورة المجادلة، 11). لقد أوضحت هذه الآية وغيرها من الآيات القرآنية فضل العلم والتعلم ومكانة العلماء، وعلو منزلة أولي العلم عند الله عز وجل والرفعة التي يستحقونها لعلمهم، ولو تأملنا لوجدنا أن أول ما نزل من القران الكريم هو"اقرأ" فهذه دلالة عظيمة بينها القرآن الكريم في وجوب التعلم والحث عليه، وقد أقسم الله تعالى بالقلم نظرا لشرف العلم والقلم أداة العلم. قال تعالى: ﴿ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ 1﴾ (سورة القلم، 1).

يعتبر التعلم هو الميزة التي شرف الله بها الإنسان وكرمه على غيره، وجعله قادراً على الاستفادة من كل ما حوله في الكون. وإذا كانت فائدة التعلم للفرد أشد ما تكون فإنها كذلك للمجتمعات والمنظمات التي تريد الارتقاء والتميز والإبداع، والتي تسعى لأن تحقق مركزاً مرموقًا ومشرفًا بين المجتمعات.

تواجه المؤسسات الأكاديمية والتربوية العربية تحديات داخلية وخارجية هائلة، تتمثل في الضغوط التي يمارسها المتعلمون الرئيسيون معها، وأهمهم الطلبة، وأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المدني المختلفة، وكذلك ضغوط القوى السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية الهائلة مما يفرض على تلك المؤسسات أن تصبح منظمات متعلمة؛ تتبنى فلسفة التعلم المستمر أو التعلم مدى الحياة (درة، 2004).

© Arabic Digital Library Yarmouk University

وفي الأردن كان "إقامة "منتدى التعليم في أردن المستقبل"عام (2002) كاستجابة لتلك التحديات، وتوصل فيه المشاركون إلى أن من أفضل الطرق في تحقيق التغيير، ومواجهة التحديات، والارتقاء بوزارة التربية والتعليم لتصبح منظمة متعلمة هو السير نحو اقتصاد المعرفة لذلك بدأت الوزارة بتطبيق مشروع متكامل: هو مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي الذي بدأ بمرحلتين: المرحلة الأولى: بدأت عام 2003 وانتهت عام 2009م، والمرحلة الثانية: من (2009-2015)، وقد تضمن هذا المشروع عدة أمور منها: إعادة توجيه أهداف السياسات والاستراتيجيات من خلال الإصلاح الإداري والحاكمية، بما يستجيب لحاجات المتعلمين والمجتمع وفقا لمتطلبات اقتصاد المعرفة، وتطوير عمليات صنع القرارات من خلال إنشاء نظام متكامل لمساندة القرار التربوي يتضمن نظم معلومات وخريطة مدرسية وقواعد بيانات على مستوى المدارس والمديريات في المركز، وإنشاء وحدة التنسيق التنموية، ولجنة السياسات والأولويات.

أيضاً تعديل البرامج والممارسات التربوية لتحقيق نتاج تعليمي يتلاءم مع اقتصاد المعرفة، بهدف تطوير مناهج ونظم قياس تعلم الطلبة مبنية على الرؤية المشتركة والإستراتيجية التربوية، على أن تبدأ عملية التطوير بإعداد إطار المنهاج ونظام قياس التعلم (وزارة التربية والتعليم، 2002).

والسؤال الذي يطرح نفسه هو: هل استطاع هذا المشروع إحداث تغييرات حقيقية في الممارسات داخل المدارس الأردنية من قبل القادة التربويين، وهل استطاع أن يضع نقاطاً نحو تحويل المدارس الأردنية إلى منظمات متعلمة وأن يتم تحقق مخرجات نوعية متميزة ؟.

الكثير من التربويين يجمعون على أن الممارسات ومخرجات التعليم مازالت دون المتوقع أو أنها لم ترق إلى المستوى المطلوب حيث يشير(عياصرة، 2005) إلى ضعف المدارس

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الأردنية في تحقيق الإصلاح والتغييرات المنشودة، وأن القيادات المدرسية مشغولة بتسيير الأداء وليس تطويره.

والحقيقة إن هذه القضية مثار جدل بين كثير من الباحثين والتربويين فهناك من يرى أن لهذا المشروع أثاراً ونتائج في تحقيق تغييرات ملموسة، وهناك منتقدون لمثل هذه المشاريع يـرون أنها ما زالت عاجزة عن تحقيق نتائج إيجابية، وأن التغييرات التي أحـدثها هـذا المـشروع لا تتناسب مع التكلفة العالية له.

كما أشار عطاري وعيسان والعاني (2007) أن تفحص الوضـع الـسائد فـي معظـم المدارس العربية في ضوء مفهوم التعلم التنظيمي يشير بأن مدارسنا لا تعكس خصائص المنظمة المتعلمة، وأن المنظمة المتعلمة هي تحول جذري في الوجهة والتركيز، وهذا التحول يحتاج إلى توفير بيئة عمل موائمة وإلى برامج تدريب وإلى تعديل في أساليب العمل والهياكـل التنظيميـة حتى يحدث التعلم.

والملاحظ فيه أن الاتجاه التربوي العالمي يركز على تحويل المنظمـات التربويـة إلـى منظمات متعلمة، وإلى وجود قيادات تربوية مؤهلة قادرة على العمل في المنظمـات المتعلمـة، خاصة في ظل التطورات المعرفية والتكنولوجية الحالية، ولا بد من التعمق في اسـتيعاب هـذا المفهوم قبل تبنيه وتطبيقه، وضرورة تكثيف البحوث والدراسات الهادفة حول هـذا الموضـوع البناء. لذلك جاءت هذه الدراسة كمحاولة للتعرف على إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة من قبـل قياديين لهم دور كبير في المنظمة المتعلمة في كونهم قدوة إيجابية للمعلمين، وأنهم قادة الـتعلم في المنظمة المتعلمة، ويعملون على إيجاد ثقافة تنظيمية تثري جميع من في المدرسة خصوصا المعلمين، ويعززون نجاح المعلمين المهني في المدرسة، ويتيحون الفرصة للمعلمين من أجـل التدبر في ممارساتهم ويعملون على حل مشكلاتهم بأنفسهم، وبالتالي انعكاس ذلك في المحصلة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

على تحصيل الطلبة وتحسين تعلمهم، وتحقيق النجاح للمؤسسة التربوية لأن جميع الأفراد فيها متعلمون وهذا من شانه أن يجعل مدارسنا متميزة وفاعلة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن التغيرات السريعة والهائلة في البيئة المحيطة بالمنظمات والناتجة عن التطورات التكنولوجية الهائلة والتقدم العلمي وثورة الاتصالات المتسارعة، أصبحت تحتم على المنظمات مواكبة تلك التطورات والبحث عن إستراتيجيات ومفاهيم جديدة تساعدها على التكيف والتأقلم مع تلك التغيرات، ومن تلك المفاهيم مفهوم المنظمة المتعلمة .

ومن خلال خبرتي في وزارة التربية والتعليم لاحظت أن هناك تدنياً في المستوى التحصيلي للطلبة في المدارس التي كنت أعمل بها وأن المعلمين بحاجة الى تدريب واطلاع على أفكار حديثة وبناءة تساعد في التغيير في العملية التعليمية والنهوض بمستوى الطلبة وهذا ماالاحظته جليا خلال المساقات التي درستها في مرحلة الماجستير، والتي تمثلت بشكل اكثر وضوح عن المنظمة المتعلمة والدور التي يمكن أن تلعبه في رفع كفاءة العمل التربوي وتوسيع الطاقة المدرسية وجعل كل القائمين على العملية التربوية متعلمين؛ ولذلك جاءت مشكلة الدراسة تتمحور حول التعرف على إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة من قبل المشرفين التربويين، وعلاقة ذلك بالأسلوب القيادي لديهم مما سيوفر للعاملين وأصحاب القرار التربويين والقائمين على العملية التعليمية بيانات ومعلومات وأفكارقد تمكنهم من إجراء تغييرات في محاولة لتصبح المدارس أو تتحول لمنظمات متعلمة، لذلك تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مدى إمكانية تطبيق المشرفين التربويين في محافظة جرش لمجالات المنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمين؟

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

2. ما الأسلوب القيادي الذي يمارسه المشرفون التربويون مع المعلمين في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين؟

3. هل توجد علاقة ارتباطية بين إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة والأسلوب القيادي المتبع مع المعلمين؟

4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) في إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، والجنس، وسنوات الخبرة) ؟

5. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) حول الأسلوب القيادي المتبع وفقا لمتغيرات (المؤهل العلمي، والجنس، وسنوات الخبرة) ؟

6. ما المقترحات والتصورات لتحسين الممارسات التربوية والقيادية وفق مجالات وضوابط المنظمة المتعلمة؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الجوانب الآتية:

1. التعرف على إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة من قبل المشرفين التربويين في محافظة جرش.
2. توضيح وعرض الأسلوب القيادي المتبع مع المعلمين من قبل المشرفين التربويين.
3. بيان العلاقة بين إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة والأسلوب القيادي المتبع مع المعلمين.
4. التعرف على أثر بعض المتغيرات في الدراسة مثل المؤهل العلمي، والجنس، وسنوات الخبرة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال سعيها للتعرف على إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة، من قبل المشرفين التربويين في الأردن وتحديدًا في محافظة جرش، وعلاقة ذلك بالأسلوب القيادي المتبع مع المعلمين مما سيوفر للعاملين في المجال التربوي وأصحاب القرار أفكاراً ومعلومات تساعد وترشد في تحويل المدارس إلى مدارس متعلمة يتغير فيها الدور من التعليم إلى التعلم، وضرورة إجراء تغييرات تساعد في التكيف والتأقلم مع ما يستجد من تطورات عالمية في المجال التربوي، وكذلك توجيه القيادات التربوية بما يخدم مفهوم المنظمة المتعلمة وإتباع الأسلوب القيادي المناسب والذي يخدم عملية التعلم، ويجعل منهم قادة للتعلم لذلك يؤمل أن تساعد الدراسة فيما يأتي:

أولاً: ما يمكن أن تضيفه هذه الدراسة إلى المعرفة والأدب النظري والدراسات السابقة.

ثانياً: مساعدة المدارس على إعادة وتقييم أنظمتها الداخلية ووضع تصور جديد مبني على مفهوم المنظمة المتعلمة، وتحقيق الجودة والتميز في الأداء.

ثالثاً: تحسين الممارسات القيادية المتبعة من قبل المشرفين وضرورة تبني منحى إنساني يقوم على احترام المعلمين والأخذ بأيديهم من أجل تمكينهم من التعلم والعمل في بيئة تتسم بالإيجابية والحرية والعدالة والإبداع. واخيرًا فتح المجال أمام الباحثين وطلاب العلم بضرورة إجراء دراسات أخرى عن المنظمة المتعلمة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

المنظمة المتعلمة: هي "المنظمة التي يعمل فيها الجميع بشكل مستقل أو متعاون على تطوير قدراتهم باستمرار من أجل تحقيق النتائج التي يرغبونها، وهي تسعى إلى تطوير أنماط جديدة للتفكير وتضع لها مجموعة من الأهداف والطموحات الجماعية، وحيث يتعلم أفرادها باستمرار كيف يتعلمون بشكل جماعي (Senge, 1995).

وإجرائيا: يقصد بالمنظمة المتعلمة في هذه الدراسة الضوابط الخمس التي حددها سينج (Senge) وهي: التمكن الشخصي، والنماذج الذهنية، والرؤية المشتركة، التفكير النظمي، وتعلم الفريق.

المشرفون التربويون: **(إجرائيا)** وهم: المشرفون التربويون العاملون في محافظة جرش والذين يتقلدون مناصب إشرافية.

الأسلوب القيادي: ويقصد به عملية التأثير في الآخرين للوصول إلى فهم واتفاق مشترك حول الأعمال المطلوب أداؤها، وكيفية إنجازها بفاعلية، فهو عملية تسهيل للجهود الفردية والجماعية لتحقيق أهداف مشتركة (Yukl, 2002).

وإجرائيا: يعرف الأسلوب القيادي في هذه الدراسة بناء على الأنماط القيادية الثلاثة: النمط الديمقراطي، والنمط الأوتوقراطي، والنمط الترسلي.

حدود الدراسة

هناك مجموعة من الحدود تحد من تعميم نتائج الدراسة منها:

1. اقتصرت هذه الدراسة على محافظة جرش في الأردن، واختيار عينة من مجتمع الدراسة (معلمي ومعلمات مدارس محافظة جرش، ومشرفي محافظة جرش).
2. أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام2013.
3. استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة.
4. حددت مجالات المنظمة المتعلمة وفق ضوابط سينج (Senge)الآتية: الرؤية المشتركة، التفكير النظمي، التمكن الشخصي، تعلم الفريق، النماذج العقلية.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

تضمن هذا الفصل عرضاً لمفهوم المنظمة المتعلمة ونشأتها وتعريفها وأهميتها وأهدافها ومبادئها ومكوناتها، كما يتضمن أيضاً عرضاً لمفهوم القيادة وتعريفها وأهميتها وخصائص القائد، وأنماط القيادة ونظرياتها، وعرضاً للعلاقة بين المنظمة المتعلمة والأسلوب القيادي المتبع.

الأدب النظري:

لقد فرض هذا العصر على جميع المنظمات وفي طليعتها المنظمات التربوية تغيير ممارساتها ومسلماتها، وإعادة التفكير بكل أنشطتها، لربط التعليم بالتنمية، ، وكيفية توفير مخرجات ملائمة لسوق العمل، وبالتالي تطوير المجتمع، كما فرض على المؤسسات الأخذ بمفاهيم قيادية إدارية جديدة، محورها التحول لتصبح منظمات متعلمة (Wu, 2006).

نشأة وتطور مفهوم المنظمة المتعلمة

تعد المنظمة المتعلمة منظمة القرن الحادي والعشرين المتسم بسرعة التغيرات، وكثرة التحديات، وتقدم التقنية وسبل الاتصالات، وتوليد المعرفة وإداراتها والاهتمام برأس المال الفكري الذي يتولد عن العنصر البشري معاملةً وتقديراً وثقة، وتحفيزاً على التعلم والابتكار والمشاركة في صياغة الرؤية، وبلورة الإستراتيجية واتخاذ القرار (Marsick & Watkins, 2003).

لقد انطلق مصطلح المنظمة المتعلمة من البحث في التعلم النظمي، وشاع في أوائل تسعينيات القرن العشرين من قبل التربويين الأساسيين مثل: شين (Schien ,1985) وسنج (Senge,1990)، وغارفين(Garvin ,1993) وقد أشار كيزر (Kezar , 2005) إلى أن سبب ظهور المنظمة المتعلمة هو أن الأمريكيين وجدوا أنفسهم غير قادرين على مواجهة تحديات

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

البيئة الخارجية في منظماتهم في ظل سيادة الثقافات البيروقراطية غير المرنة، والأعمال الروتينية التي تحد من التفكير الإبداعي، لذا جاءت المنظمة المتعلمة القابلة للتكيف والمرونة، والتي تعتمد على التجربة والتجديد. ويعد نموذج سنج Senge (المنظمة المتعلمة) الذي طرحه في العام (1990) أحد النماذج التي تتحدث عن المنظمة المتعلمة (سلطان، 2010).

مفهوم المنظمة المتعلمة

اهتم الباحثون والمختصون بمفهوم المنظمة المتعلمة، حيث ظهرت العديد من التعريفات، فقد عرف سينج(Senge ,1995) المنظمة المتعلمة بأنها: المنظمة التي يعمل فيها الجميع بشكل مستقل أو متعاون على تطوير قدراتهم باستمرار من أجل تحقيق النتائج التي يرغبونها، وهي تسعى إلى تطوير أنماط جديدة للتفكير وتضع لها مجموعة من الأهداف والطموحات الجماعية، وحيث يتعلم أفرادها باستمرار كيف يتعلمون بشكل جماعي.

أما ليسم (Lessem, 1991) فيرى أن المنظمة المتعلمة هي: التي تسهل عملية تطوير القدرات الجماعية والإبداعية بين الأفراد من جهة، والمنظمة من جهة أخرى، وبطرق اجتماعية وتكنولوجية، ويعرفها أيوب (2004) بأنها المنظمة التي تتفوق في عملية التعلم المتطورة والمنتظمة والجماعية. ويعرفها عثمان (2008) بأنها المنظمة التي تقدم تسهيلات التعلم لجميع أعضائها لتكون قادرة على تغيير وتحسين نفسها باستمرار، لتحقيق أهدافها وأهداف أعضائها وأهداف المجتمع الذي تعمل فيه.

ويرى كارفن (Garvin, 1993,80) وهو أيضاً من الباحثين في هذا المجال أن المنظمة المتعلمة هي: "المنظمة الجاهزة في تكوين المعرفة واكتسابها ونقلها إلى جميع المستويات الإدارية، والجاهزة أيضاً في تكييف سلوكها ليعكس متطلبات التكنولوجيا الجديدة".

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ويلخص بيرلسون (Birlson, 1999) تعريفه للمنظمة المتعلمة بأنها التي تشخص العوائق أمام عملية التعلم الفردي والجماعي ثم تحاول إزالتها، كما تقوم ببناء أسس هيكلية وثقافية لتدعم عملية التعلم المستمر وعملية التكيف، سعياً نحو تحقيق الأهداف التنظيمية، وحاجات وطموح أفراد المنظمة، ويرى ماركواردت (Marquardt, 2002) المنظمة المتعلمة بأنها: المنظمة التي تتعلم بطاقتها القصوى وبشكل جماعي وتحول نفسها باستمرار لإجراء عمليات جمع وإدارة واستخدام المعرفة بنجاح.

ويتضح للباحثة بأن المنظمة المتعلمة : هي المنظمة التي تمتلك فلسفة جديدة في العمل الإداري لتؤكد على ضرورة خلق واكتساب المعرفة ونقلها بسرعة إلى جميع المستويات الإدارية، كما تمتلك أهدافا يشارك في وضعها وتنفيذها جميع العاملين في المنظمة، كما توحي هذه التعاريف بأن المنظمة المتعلمة مصطلح يمتاز بالحداثة قادر على إحداث نقلة نوعية في علم الإدارة الحديث والارتقاء والتميز بالمنظمات والمؤسسات إن أحسن تطبيقه، كما أنه يعمل على تحقيق الفاعلية والأداء المتميز وتخفيض الكلفة والعبء على المنظمات.

المنظمة المتعلمة والتعلم التنظيمي

يعد التعلم التنظيمي مصطلحاً حديثا في الفكر الإداري حيث ظهرت أولى محاولات تحديد مفهومه على يد سيمون (Simon) في نهاية العقد السادس من القرن العشرين وقد عرفه (Simon) على أنه: الوعي المتنامي بالمشكلات التنظيمية والنجاح في تحديدها من قبل الأفراد العاملين في المنظمات، بما ينعكس على عناصر ومخرجات المنظمة ذاتها.(هيجان، 1998).

أما سينج (Senge ,1990) فيرى أن عملية التعلم التنظيمي هي الاختبار والمراجعة المستمرة للخبرات، وتحويلها إلى معرفة تستطيع المنظمة الحصول عليها، وتوظيفها لأغراضها الرئيسية، ويرى أرجريس (Argyris ,1977) أن التعلم التنظيمي هو عملية الاستنتاج وتصحيح

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الأخطاء أو أنها الحالة التي يتم فيها تطوير معرفة المنظمة، من خلال سعي الأفراد إلى تطوير معرفتهم عن العلاقات التي تربط السلوك أو التصرفات بالنتائج أو فهم مدى تأثير العوامل البيئية على هذه العلاقات.

يمكن للباحثة القول بأن التعلم التنظيمي: هو التعليم الذي يهدف إلى تطوير وتنظيم التعلم في المنظمة، والقدرة على الإستفادة من التجارب والخبرات التي تمر بها المنظمة، ووضع الأسس الكفيلة بتحقيق التميز والجودة في الأداء، وبناء التنافسية على المدى الطويل.

خصائص التعلم التنظيمي

أبرز هيجان (1998) عدداً من الخصائص التي يتميز بها التعلم التنظيمي منها:

أنه عملية مستمرة تحدث تلقائياً كجزء من نشاط وثقافة المنظمة، يعتبر وجود رؤية مشتركة بين أعضاء المنظمة حول هدف ومستقبل المنظمة عنصرا أساسياً في عملية التعلم، التعلم هو نتاج الخبرة والتجارب الداخلية والخارجية للمنظمة، الخبرة وحدها هي التي تسهم في عملية التعلم التنظيمي، إن عملية التعلم التنظيمي لا يمكن أن تحقق النتائج المرجوة منها دون مساندة من قيادة المنظمة التي يجب أن تكون قدوة للآخرين في السلوك والتصرف.

العلاقة بين المنظمة المتعلمة والتعلم التنظيمي

يوضح ماركواردت (Marquardt, 2002) العلاقة بين المنظمة المتعلمة والتعلم التنظيمي بأنها علاقة احتواء، فالمنظمة المتعلمة تركز اهتمامها على بنية العملية التعليمية، وتعمل باستمرار على زيادة قدرات أعضائها على النتائج التي يرغبون في تحقيقها من خلال منحهم قدرًا من المرونة والحرية في التفكير وذلك يؤدي إلى الطموح لابتكار نماذج وطرق جديدة للتفكير.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أما التعلم التنظيمي فيركز على الكيفية التي يحدث بها التعلم ويكتسب الأعضاء المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تؤدي إلى الارتقاء بالمنظمة، وتحقيق تكيفها مع المتغيرات المتجددة في البيئة المتغيرة، وذلك يجعل التعلم التنظيمي عنصرًا أساسيًا من عناصر بناء المنظمة المتعلمة.

ويشير هيجان إلى أن العلاقة بين المنظمة المتعلمة والتعلم التنظيمي يمكن توضيحها من خلال ارتباط السبب بالنتيجة، حيث أنه لا يمكن أن تكون هناك عملية تعلم تنظيمي صحيحة دون أن يترتب عليه بناء منظمة متعلمة (هيجان، 1998).

هناك فروقات بين التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة كما أشار إليها أورتينبلاد (Ortenblad , 2001) بالآتي:

أولاً: ينظر إلى التعلم التنظيمي كعملية أو مجموعه من الأنشطة، بينما ينظر إلى المنظمة المتعلمة كشكل من أشكال المنظمة.

ثانياً: بعض الباحثين لديهم وجهة نظر في كون التعلم يأخذ مكانه طبيعيًا في المنظمة، بينما يتطلب تطوير منظمة متعلمة جهدًا استثنائياً ومنظمًا.

ثالثاً: ظهرت الأدبيات الخاصة بالتعلم التنظيمي من خلال المراجعات الأكاديمية، بينما تم تطوير الأدبيات الخاصة بالمنظمة المتعلمة وبشكل أولي من خلال الممارسة العملية.

أهمية المنظمة المتعلمة

في ظل التطورات العلمية والتكنولوجية التي يشهدها العالم اليوم وظهور المنافسة وتغير بيئة العمل وضرورة التكيف المستمر مع تغيرات البيئتين الخارجية والداخلية، وسرعة وكفاءة الأداء وتحقيق الجودة في الأعمال أصبح هناك ضرورة لتبني مفهوم المنظمة المتعلمة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أشار كراش (Karash,1996) الوقف إلى العديد من الأسباب التي تدفع بالمديرين نحو ضرورة التحول إلى المنظمات المتعلمة منها: عندما نريد أداءً متميزاً أو نرغب في تحقيق مزية تنافسية، ولكي نحسن قدراتنا في إدارة التغيير المخطط، ولكي نتفهم المشكلات والمخاطر بشكل أعمق، ومن أجل توسيع حدود منظمتنا، وكذلك من أجل شحذ همم العاملين في المنظمة نحو التزام وتفاعل أكثر في العمل، ومن أجل التفاعل الأوسع في المجتمع، ومن أجل قضايانا الشخصية والروحية، بالإضافة إلى التعرف على حقيقة التفاعل فيما بين الأنشطة التنظيمية.

ومع ازدياد قيمة المعرفة في المنظمات أصبح التعلم والعمل أكثر تلازما، فالتعلم يتم أثناء العمل والعمل قد يفقد جودته إذا كان لا يستند إلى التعلم، ومع الألفية الثالثة أصبحت معظم الوظائف في الولايات المتحدة تعتمد على إنتاج المعرفة، واكتشف عمال المعرفة أن التعلم المستمر والتعلم الذاتي ليس فقط شرطا لازما للتوظيف، وإنما أصبح فعلاً الشرط الرئيس للعمل في القرن الحادي والعشرين (Reich, 1991)

خصائص المنظمة المتعلمة

أورد (Garratt, 2003) عدداً من الخصائص للمنظمة المتعلمة وهي:

- أنها إنسانية تكيفيه معقدة: من الضروري أن يتخطى المديرون الفكر الإداري السائد أن المنظمات الإنسانية تقاد بمنطق البيانات وفق مسارات محددة ومخططة بعناية بغض النظر عن البيئة المتغيرة، وان يقبلوا أن العالم معقد ومتقلب، وان المنظمات المتعلمة أنظمة مركبة تكيفيه عليها أن تتواءم مع معدلات التغير في بيئتها لكي تحقق التنافس والتعاون مع المتنافسين في الوقت نفسه. وأنها ليست هياكل تنظيمية جامدة، بل تنشط إيجابياً وسلبياً من خلال عمليات إنسانية تأخذ في الاعتبار قيم الأفراد وأحاسيسهم وأفعالهم العقلانية الملائمة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- أنها تقاد بالعملية :يجب على المديرين أن يؤمنوا بأنه لا يوجد هيكل تنظيمي صحيح للمنظمة، وأن نجاح المنظمة يتوقف على ما تحاول إنجازه، والمحيط الذي تعمل في إطاره، وطاقات أعضاء المنظمة كما يتطلب الانفصال عن فكرة البناء الهرمي الراسخ في الفكر الإداري، وهذا يفتح المجال أمام تنوع التعلم التنظيمي ويرى بعض الباحثين أن الحلول الهيكلية ضرورية، ولكنها ليست كافية لتحقيق الكفاءة التي تأتي من خلال دمج التغير الهيكلي مع عمليات التعلم الإنساني، لتطوير التعلم التنظيمي بصفة مستمرة، وجعل المنظمة أكثر تجاوباً وحساسية لمعدلات التغيير في بيئاتها الداخلية والخارجية.
- تمتاز بالاختلاف بين نماذج التغير :إن الطريقة الفعالة لمساعدة منظمة ما على فهم طبيعة المنظمة المتعلمة تكمن في بناء نموذج مقبول لعملية التغير التنظيمي المستمر، ويرى جرات (Garratt) أن أية عملية فعالة تتطلب بعض التعديلات الرئيسية في كل من الموقف والسلوك ليتواءما مع فكرة التغيير نفسها، وعند حدوث هذه التعديلات بسرعة كبيرة يترتب عليها بناء ثقة الموظفين وتشجيعهم على التجارب وتقبل التغذية الراجعة بدلاً من الاعتماد باستمرار على كميات من البيانات يمكن أن تؤدي الى فقدان الطاقة الإنسانية .(Garratt,2003)
- تمتاز بتكامل البصيرة السياسية والتشغيلية لدورات التعلم: إن هذا الشرط يبرز أهمية الحاجة إلى تكامل البصيرة السياسية والتشغيلية لدورات التعلم في تشكيل النقاش التنظيمي الاستراتيجي حول كيفية دفع تقدم المنظمة لإنجاز أهدافها بمساعدة المعالج التنظيمي المركزي الذي يتولى جميع المعلومات حول المخاطرة المستندة على القيم، والتقييم واتخاذ القرار في المنظمة المتعلمة، وقانونياً هذا دور مجلس المديرين، غير أنه من غير المحتمل

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أن يكون لدى هؤلاء المديرين معلومات كافية أو حساسية أو مصادر لفهم التغير الداخلي والخارجي في البيئات في وقت واحد.

- تمتاز باحترافية الموجهين: ويتم هنا انتقاد عيب هيكلي للعديد من المنظمات، حيث أن هناك قليل من المنظمات التي لديها أنظمة لتقييم كفاءة الموجهين، كما يذكر عثمان (2008) سمات المنظمة المتعلمة بأنها: توفر فرص تعلم مستمرة للعاملين، وتستخدم التعلم للوصول إلى تحقيق الأهداف، وتربط إنجازات الأفراد مع إنجاز المنظمة، وتسمح بمناقشات مفتوحة تمكن العاملين من المشاركة بدون مجازفة أو خوف، وتتفاعل وتتكيف بشكل مستمر مع بيئتها الخارجية، وترفع من القيمة ألاقتصادية للمعرفة، وتبين كيفية تعريف وتطوير وتطبيق وقياس نمو المعرفة في المنظمة.

ضوابط المنظمة المتعلمة:

حاول العديد من المفكرين وضع ضوابط للمنظمة المتعلمة، وتم تطبيق العديد منها كممارسات عملية سواء في المنظمات التعليمية أم الصناعية، وكانت خطوة ذات شأن في وضع ضوابط المنظمة المتعلمة وهي ما قدمه بيتر سينج Senge في كتابه "الضابط الخامس".

وقد أشار سينج Senge (1995) إلى أن استخدامه لذلك المصطلح كان مقصوداً لأن الانضباط يعني الإلتزام والتركيز والممارسة، ومعظم الأشياء المهمة في الحياة تتطلب هذه العناصر الثلاثة، ومن هنا أيضاً يستخدم نفس المصطلح ليعني التخصص أو الحقل المعرفي الذي يتطلب أيضاً الالتزام والتركيز والممارسة، وهو يعبر عن أسفه لاختفاء تعبير انضباط من الثقافة المعاصرة، وفي مكان آخر يشير سينج Senge (1990) وصف الضوابط الخمسة بأنها "التقنيات المكونة:" للمنظمة المتعلمة والمبادئ والممارسات التي ندرسها، ونتمكن منها ونجعلها جزءاً لا

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

بتجزأ من حياتنا وهذه الأعمدة الخمسة هي: التمكن الشخصي، والنماذج الذهنية، والرؤية المشتركة، التفكير النظمي، وتعلم الفريق (Senge ,1995) .

ويفسر سينج Senge إمكانية التغيير بقوله: تتجه المنظمات بمرور الأيام إلى التصلب والجمود بتكوين مجموعة عادات وافتراضات راسخة حول العمل فيها، ويصبح العاملون في سجن من هذه العوائق، وحيث أن لكل منظمة تركيباً رسمياً وآخر غير رسمي، فإن التركيب غير الرسمي هو الذي يحدد معظم ما تستطيع المنظمة عمله، ويؤثر في التغيير من قبل جميع العاملين، لأن التركيب الرسمي لا يمكن تغييره بسهولة، وهو من مسؤوليات عدد قليل من الأفراد في المنظمة ممن لديهم السلطة، بينما التركيب غير الرسمي يشكل القوى الأساسية المؤثرة في عملية التغيير، ويشمل جميع العاملين، ويضيف سينج Senge : أنه لا يوجد بديل عن الابتكار واستمراريته كنهج في المدارس، ومن المهم عندما يجتمع العاملون معا لمناقشة مشكلات في العمل أن يركزوا على ما يريدون من تجديد وليس تثبيت الأمور، وهذه الطريقة تشجع على تبني الطموح الجماعي المشترك (Senge ,1995) .

وفيما يلي عرض لهذه الضوابط:

أولاً: التمكن الشخصي Personal Mastery

ويقصد بالتمكن الشخصي المستوى العالي من الإتقان العلمي والمهني المتخصصين، ويمكن الوصول إلى هذه الدرجة من الإحتراف المهني بتبني منهج التعلم المستمر، مما يجعل الفرد قادرًا على تحقيق الأهداف المرغوب فيها، ولا تتعلم المنظمات إلا بتعلم أعضائها ولهذه القاعدة مكونان مهمان هما: أن يحدد الشخص الهدف أي ما يريد إنجازه، ثم يحدد الإجراءات التي تضمن له الوصول إلى الهدف، والهدف هنا يكون صالحًا لطول العمر، فهو ليس هدفًا محددًا بوقت محدد، وهذه هي فكرة التعلم مدى الحياة، وللوصول إلى التمكن الشخصي على

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الفرد أن يكون لديه مقياس يقيس مدى قربه من الهدف، وتبدأ هذه المرحلة عندما لا يقتنع المرء بالوضع الحالي، مما يدفعه نحو تغييره، والتعلم من هذا المنظور هو عملية تحسين مستمر، يسميها سينج (Senge) بالتعلم المولد (التوليدي)، ويتطلب التمكن الشخصي أن يكون لدى المرء إدراك واضح للواقع الحالي، أي أن يرى الحقيقة بدون تحيز، فهو بذلك يرى القيود والمعوقات التي تعترض تحقيق الهدف، ويوظف هذه القيود والمعوقات لمصلحته لأنه لا يعمل بدون معوقات (Senge, 2007).

إن الدور الرئيس للمعلمين في المدارس المتعلمة هو إعلاء مقدرتهم لنقل المعرفة إلى الصف، وتجريب كل الطرق الممكنة لتسهيل تعلم تلاميذهم، وتمكن المعلم في المبحث الذي يدرسه يرتبط بمقدرته على التعامل مع المدى الواسع للمعرفة، ومن الضروري توفير برامج تطوير مهني مناسبة لكل معلم، وتشجيع ودعم التعلم الفردي المستمر للمعلمين (Pang, 2003).

ولكي يتحقق التمكن الشخصي يجب أن يتم إحداث تغيير في نمط التفكير، واستخدام العقل والحدس والإحساس، أي يرى المرء الأشياء في إطارها الأوسع ويدرك موقعه منها وصلته بها وتأثيره فيها، ويدرك الترابط والتقاطع والتفاعل والعلاقات وأوجه التماثل، والفروق وارتباط الجزء بالكل، والكل بالجزء، دون خلط هذا بذاك (Smith ,1998).

وسيادة هذا النمط من التفكير في كل مستوى داخل المنظمة يحدث ما يسمى بالتعلم التنظيمي وهو بداية التحول إلى المنظمة المتعلمة . فلا يعود قادة هذه المنظمات يفكرون في إيجاد جميع الأجوبة لمنظماتهم، بل يبحثون عن الأجوبة لدى أعضاء المنظمة، فمهمتهم هي التدريب والتعليم وإطلاق طاقات العاملين، وبإمكان الأعضاء أن يعدلوا في الأنظمة والهياكل التنظيمية التي هم جزء منها مشاركون نشطون، ولهم دور في تشكيل واقعهم، ومستقبلهم، وهذا

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

مرهون بالقدرة الشخصية للأعضاء بشكل يساعد على تحقيق نجاح الأهداف وإيجاد بيئة تنظيمية تشجع جميع أعضائها على تطوير أنفسهم تجاه الأهداف التي اختاروها، ولا يمكن للمنظمة أن تتعلم ما لم يبدأ أعضاؤها بالتعلم (السويدان، 2001).

والمنظمة المتعلمة تحتاج إلى خبراء في عملية التغيير، خبراء قادرين على تغيير تفكير الآخرين، ليتحولوا في تفكيرهم ويصبحوا مفكري نظم قادرين على رؤية التداخلات والتفاعلات بين كل شي حولهم، ويشعرون بأنهم أكثر ارتباطًا وتفاعلاً بالكل (جاد الرب، 2006).

ثانياً:النماذج العقلية (Mental Models)

وهي مجموعة من الافتراضات والصور والتعميمات التي يحملها أفراد المنظمة وتؤثر إيجابًا أو سلبًا على تصوراتهم، وهذه النماذج هي التي تشكل تحيزاتهم ولتعرف النماذج العقلية للعاملين لابد من اختبارها، وذلك بوضعهم في جو من الحوار المستمر لمختلف القضايا وبخاصة القضايا الخلافية مما يؤدي إلى معرفة كيف يتصرف هؤلاء الأفراد في المواقف المختلفة، وأن الفشل في تعرف النماذج العقلية للعاملين يؤدي إلى الفشل في إيجاد التفكير النظمي في المؤسسة (Senge ,2003).

إن هذا الضابط يركز على تطوير وعي كل من العاملين بمواقفه ومدركاته، ومواقف ومدركات الآخرين في المدرسة، إن معرفة النماذج العقلية في المدارس لا يمكن مناقشتها لكونها غير معلنة وخافية عن النظر، إلا أن من أهم الأمور في المدرسة المتعلمة هي اختبار هذه النماذج وكشفها، وتطوير المقدرة على أن يتحدث كل من العاملين بأمان.

ويمكن توضيح الفروق بين النماذج العقلية للأفراد بتفسير لماذا يفسر شخصان حدثًا واحدًا بشكلين مختلفين. الهدف الرئيسي لهذا الضابط هو إخراج الافتراضات العقلية والاتجاهات من الباطن إلى السطح بحيث يستطيع الأفراد اكتشاف الفروق بينهم، والحديث عن هذه الفروق

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

بأدنى مقدار من الدفاعية. ولتحقيق تجانس النماذج العقلية يجب على الإداريين والمعلمين إجراء تحول جذري في نماذجهم الشخصية في ضوء البنى المنظمية للمدرسة وأنماط العمليات والسلطة فيها، ويجب عليهم تطوير سيناريو يؤكد على الحيوية بدلا من الخمول، والمبادرة بدلا الإعتمادية، والمرونة بدلا من الجمود، والتعاون بدلا من التنافس، والإنفتاح بدلا من الانغلاق، والإستقصاء الديمقراطي بدلا من الدكتاتورية (pang , 2003).

إن اختلاف النماذج العقلية قد تقود الأفراد للعمل بشكل غير مناسب، وإذا لم يتم تحديث مقدرات المعلمين فإن توقعات النجاح تكون غير مشجعة، إن العمل في بيئة محوطة بالإنفتاح الذهني والثقة والدعم التعاوني يؤدي إلى انسجام النماذج العقلية للعاملين (Sparks, 2002).

ويتطرق جاد الرب (2006) لما يعرف بالنماذج الذهنية المتصدعة، إذ يفكر أصحاب هذه النماذج بالحصول على المكاسب، والمزايا التنافسية وانفرادهم بهذه المكاسب، وعدم حصول منافسيهم على هذه المزايا والمكاسب، وهذا يعكس مفهوم الصراع السلبي، وهناك أنموذج ذهني آخر يقوم فيه كل المشاركين لتحقيق المكاسب، والعمل معا، وتبادل الأهداف أو المكاسب من شخص لأخر، وبذلك فإنهم يكسبون معًا وفي أوقات متتالية أفضل مما يعملون ضد بعضهم البعض.

أما ما يسمى النظرية المناسبة، فيتولى الأفراد مسؤولية تحديد أهدافهم، وتقييم سلوكياتهم، وهناك ما يسمى بسلم الإستنتاج، أي ملاحظة شيء ما من خلال السلوك، والمحادثات التي تبدأ من قاعدة السلم، ويقوم أحد الأشخاص بتطبيق نظريته للملاحظة، والنتيجة هي الخطوة التالية على السلم وتتابع الخطوات على السلم، فالافتراضات يمكن صنعها، والإستنتاجات يمكن الوصول إليها، والمعتقدات تأتي، وأخيرا التعرف لتقرير ما يجب فعله.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ثالثاً:الرؤيةُ المشتركةُ Shard Vision

ويقصد بها بناء الشعور بالإلتزام في المجموعة عن طريق وضع صور مشتركة للمستقبل، ويسعى إلى إيجاد المبادئ والممارسات التوجيهية التي يؤمل أن تؤدي إلى تحقيق الحلم المشترك. فالرؤية المشتركة توفر التركيز والمقدرة على التعلم، والمنظمة المتعلمة لا تستطيع أن توجد بدونه (Senge , 2007).

والرؤية المشتركة تعزز أيضاً الإبتكار والتجريب والمخاطرة من خلال العاملين وتمكنهم من العمل على أولويات المنظمة، وبدون فكرة واضحة عن رسالة المنظمة فإن العاملين لن يستطيعوا تنمية أنفسهم، واتخاذ المسؤوليات، أو تطبيق المهارات الإبتكارية المتميزة، وتبدأ الرؤية المشتركة من الأفراد، ورؤية الأفراد في المنظمة : هي شيء ما يمكنهم من الأداء الوظيفي بثقة واطمئنان. فهي عبارة عن الصورة الذهنية العقلية النشطة، أي أنها صورة نابضة بالحياة، وغالبا ما تكون هدفًا يرغب الأفراد في تحقيقه، وفي التفكير النظمي تكون الرؤية هدفًا طويل الأمد، وعبارة عن شيء ما يقودنا نحو الفردية والاستقلالية، وتبنى الرؤية المشتركة من خلال الرؤية الفردية أو الشخصية للعاملين فيها وللقادة في منظمات التعلم، وتتم من خلال تفاعل الأفراد في المنظمة، ويمكن دور القائد هنا في المشاركة برؤيته مع رؤى الآخرين أي العاملين في المنظمة ويظهر دوره في تشجيع العاملين على المساهمة برؤيتهم لإستنباط رؤية المنظمة (Ortenblad , 2007).

وبذلك فإن رؤية المنظمة هي عبارة عن مجموعة الرؤى الشخصية ورؤى القادة ورؤى الآخرين. وتذوب هذه الرؤى جميعها لتكون رؤية المنظمة، ومن لا يشترك في بناء رؤية المنظمة هو فرد سلبي وغريب عن المنظمة. لذا يحرص بيتر سينج (Senge) على أن يشترك

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

جميع العاملين في صناعة الرؤية لتكون رؤية مشتركة للمنظمة لأنها ستكون قوة داعمة ودائمة للتغيير وهذا يقود المنظمة نحو تحقيق أهدافها والتكيف مع المتغيرات (Ortenblad, 2007).

ويرى جواد (2000) أن الرؤية المشتركة، هي صورة مثلى قابلة للتحقيق في المستقبل، وتبدأ الرؤية بفرد يعتقد أن رؤيته صواب، ويأتي ذلك من خلال حوار متعمق مع الذات فهي عملية نفاذ إلى القلب (فالذين ينظرون إلى الخارج يحلمون، والذين ينظرون إلى الداخل يستيقظون)، هذه الرؤية التي تنبع من الداخل هي صورة ذهنية حية للمستقبل الذي نريد على المدى البعيد ويجب أن تبنى الرؤية المشتركة للمنظمة على الرؤية الفردية لأعضائها.

فرؤية المنظمة يجب ألا تكون رؤية القائد وحدة، بل حصيلة تفاعل بين أعضاء المنظمة إذ يشاطر القائد الآخرين في رؤيته ولا يفرضها بل يشجع الآخرين على طرح رؤاهم، وعلى هذا الأساس تتطور الرؤية المشتركة، ولكي يتم ذلك فلابد من إحداث تغيير جذري في بنية المنظمة، وهنا يأتي دور التطوير التنظيمي في تعزيز انتماء الأفراد إلى رؤية المنظمة دون إكراه أو تسويق (Senge , 2007).

فالرؤية المشتركة إذن هي الصورة الذهنية عن مستقبل المنظمة، ومن الضروري أن يتمتع مؤسسي المنظمة وقادة القمة فيها بالمقدرة على تكوين صورة للمنظمة، ورسمها كما يريدونها مستقبلا. ومن الأهمية أن تمتلك المنظمة رؤية واضحة عما ستكون عليه، لتحافظ على بقائها في موقعها من خلال تركيزها وتوجيهها للأعمال حتى لا تنتقل إلى مجالات لا علاقة لها بها، كما أن الرؤية المشتركة تساعد المنظمة في إيجاد ثقافة تعليمية في المنظمة تتناسق مع تطلعات الرؤية، كما تمكنها من تطوير قوة الإلهام نحو الغايات المنشودة، وتشجيع ودعم عمليات بناء فرق العمل طالما أن المنظمة هي وحدة إنتاج فعالة (Calabrese & Shohes , 2000).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

يستطيع المعلمون والإداريون في المدارس حشد تعهد من المدرسة بتطوير صور مشتركة للمستقبل الذي يعملون لإيجاده، وعندما تأتي الرؤية من أعلى المستويات الإدارية العليا وتفرض على المعلمين في الصفوف، يكون غالبا مصيرها الإهمال، وعند حدوث الأزمات تتوه الرؤى، لأنه كان من الأجدى تشارك الطلبة والمعلمين وإداريي المدارس في تطوير الرؤية التي يرونها ويرغب فيها المجتمع.

وشدد سينج (Senge, 2000). على ضرورة استخدام سبل الإتصال والتواصل المتبعة في المدرسة لنشر الرؤية المشتركة بين العاملين، ويمكن الإفادة من تكنولوجيا الحاسوب مثل مجموعات النقاش والبريد الإلكتروني حيث يتحدث الأفراد بحرية وبلا محددات.

وتشمل الرؤية المشتركة أيضاً تطوير رؤية مشتركة في غرفة الصف يفترض أن تحظى بقبول الطلبة عبر مشاركتهم في بلورتها وإحساسهم بأن رأيهم سيسمع ويحظى بالتقدير لكن القضية من الغالب أن يطلب المعلم من التلاميذ أن يطوروا رؤية تستند إلى رغبة أن يكونوا الأفضل في المدرسة، ولكن دون أن يوضح لهم السبل الإجرائية لتجسيدها، ودون بذل جهد مقصود لتعرف حقيقة مقدراتهم على تحقيقها.

رابعا: تعلم الفريق Team learning

يعد الفريق مجموعة من الأفراد يعملون معا ومكان عملهم هو مكان لإنجازهم معا، وهم الذين يقررون رئيسهم فيختارونه، ويكون بينهم تفاعل مباشر، وهناك درجة من الإعتماد المتبادل بينهم لإنجاز المهام لتحقيق الأهداف. وغالبا ما تكون فرق العمل موجهه ذاتياً، فهي مجموعة عمل طبيعية من العاملين الذين يعتمدون على أنفسهم، وعلى بعضهم البعض، ويشتركون في معظم أو كل الأدوار المطلوبة منهم، وتتوافر لقادتهم مهارات متكافلة لإنجاز المهام العامة، وهم من يحددون أهداف الأداء، ومنهج وطريقة العمل، ومحاسبة أنفسهم داخل فرق العمل، ويعد بناء

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

فرق العمل هو الرافعة الأساسية لتحسين الأداء المنظم، وهي أحد أساسيات ووحدات التطـــوير التنظيمي لأنها قادرة على حل مشكلاتها وتسيطر على أدائها من خلال مقدرة الجماعة، وتعتمـــد على الثقة، والاتصالات المفتوحة، والعلاقات المتبادلة، وهذا ما يوصف بالمقدرة العاليـــة علـــى احتمال واحتضان مختلف الآراء والشخصيات (Freed, 2001).

ويعتبر الفريق وحدة أو مفتاح تعلم في المنظمة، وتعلم الفريق هي عملية تنظيم وتطوير طاقة فريق العمل من أجل تحقيق النتائج التي يرغب في تحقيقها أعضاء الفريق، وتبنـــى علـــى قاعدة تطوير الرؤية المشتركة، والتميز والإبتكار الشخصي، كما أن فرق العمل ذات الموهبـــة توفر وتوجد أفرادًا ذوي موهبة.

ويحدد سينج (Senge, 2007) مجموعة من المكونات لتعلم الفريق وهي: المحادثات مع الآخرين والتي تحدد افتراضاتهم، فكل المشاركين ينظرون إلى الآخرين كـــزملاء وأصـــدقاء ، وإدارة ثقافة المنظمة، وعملياتها، وأنظمتها، وعلاقاتها، وتوافر جملة مـــن الخـــصائص همـــا: وضوح الهدف والتوجه نحو النتائج، وتوافر الكفايات اللازمة لدى الأفراد في الفريق، وضـــمان التزامهم جميعا، على أن يسود بينهم مناخ تعاوني، إضافة إلى توفر الدعم الخـــارجي وتثمـــين إنجازاتهم من قبل قياداتهم المنضبطة.

ويمكن تحديد أربع مراحل متسلسلة يتم المرور بها لتصبح مجموعة الأفراد فريقًا يمكن أن يتعلموا معاً وهي ما يسمى بشروط تشكيل الفريق، وهذه المراحل هي:

التشكيل:(Forming) أي توفر الحد الأدنى من الحس، والانتماء للفريق وتبدأ بتحديد الأهداف، وبلورة المهام.

العصف:(Storming) فبعد التشكيل تبدأ مرحلة مشوبة بالتوتر حول القواعـــد التـــي ســـيعمل الفريق وفقًا لها.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

التطبيع: (Norminge) وتتمثل في تقبل الأدوار ، ويتم تبادل المعلومات والأفكار والآراء بحرية، ويقبل مبدأ اتخاذ القرارات وفقا لمبدأ التفاوض بين أعضاء الفريق.

الأداء: (performing) وتبدأ هذه المرحلة عندما تتحقق مستويات مثلى في الإنتاج والنوعية، واتخاذ القرار، وتوزيع المصادر، والإعتماد المتبادل، وتتعمق مفاهيم الثقة بين الأعضاء، ولابد من المرور بهذه المراحل الأربعة بالتدريج (Nonak & Takeuch , 1995).

وتظهر أهمية فرق التعلم من خلال تأثير الفرق على المنظمة، إذ تعمل فرق التعلم على تشكيل الهوية التنظيمية من خلال التفاعل الفردي، فالأفراد يحملون في داخلهم مجموعة من القيم والأهداف والمصالح، والمقدرات الشخصية، والتي تمثل هوية الفرد المستقلة، ومن خلال عمليات التفاعل الجماعي بين الأفراد في الفريق والعلاقات التي تربط بينهم يتكون للفريق هوية أخرى مستقلة، وبالتالي تتشكل الهوية التنظيمية من خلال التفاعل المشترك، والعلاقات التي تربط بين الفرق في مختلف المستويات التنظيمية، كما تظهر أهمية فرق التعلم من خلال تأثير المنظمة على الفرق، إذ تتأثر فرق التعلم بالنظام الكلي الذي يضم ثقافة المنظمة واستراتجياتها، وسياساتها التنظيمية المختلفة، وتأثرها بأنماط القيادة وخصائصها، والبنية التحتية التكنولوجية، والمعلوماتية التي توفرها(Wu et al, 2002).

ولتستفيد المنظمة من فرق التعلم عليها أن تسعى إلى تحقيق استقلالية الفرق في إدارة وتنظيم ذاتها، وفي تحديد أهدافها وثقافتها وطريقة عملها، مع الإبقاء على التناسق والتوازن مع الإتجاهات التنظيمية، وكلما زادت درجة استقلالية الفريق في حل المشكلات وصنع القرار، وتحمل المسؤوليات، نجحت في عملية التعلم بشكل أفضل.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ثمة ظروف مدرسية تساعد على نجاح العلاقة التعلمية في المدرسة، إذ لا بد من توافر مناخ منظمي يتسم بالثقة والحوار المفتوح والوعي بالعوامل التي تسهل أو تمنع التلاقح المعرفي بين الأفراد أو بين الجماعات، وهذا يتطلب أن يثق الإداريون ليس فقط بالتزام المعلمين المهني وفاعليتهم، بل بمقدرتهم أيضاً على التعلم كأفراد وكفريق، مما يجعل المدرسة كلها مستعدة لإجراء التجديدات التربوية اللازمة (Senge, 2000).

تعلم الفريق مهارة جماعية يمكن تعلمها وترسيخها عبر توفير مديري المدارس البيئات المناسبة التي يستطيع فيها الأفراد توضيح وجهات نظرهم قبل اتخاذ القرارات، وتوفير وسائل الاتصال باتجاهين لتقييم وتأمل الممارسات التربوية ونقل الخبرات بين العاملين، مما يساعد على إيجاد الظروف المناسبة للعمل التعاوني مع الآخرين، والتعلم منهم، والتعلم معهم، وهذا من شأنه أن يعزز مفاهيم تعلم الفريق، ومن ثم تحسين الأداء المدرسي (pang, 2003).

خامساً: التفكير النظمي System Thinking

وتعود مبادئ التفكير النظمي إلى القرن الثالث الميلادي، وإلى دعوة بلوتينوس (plotinus) الإغريقي إلى رؤية الأوضاع، والنظم بشكل كلي، والتعلم من العلاقات التي تربط بينها، إذ يرى أن كل الأشياء مليئة بالعلاقات والمؤشرات، والحكيم من يتعلم عن كل شي بدلالة الأخر (Camphell & Cairus, 1994).

ويركز التفكير النظمي على القوى والعلاقات المتبادلة بين أجزاء النظام والتي تؤثر أكثر من العوامل الخارجية على تشكيل سلوك النظام والتفكير النظمي قائم على فكرة أولوية أسبقية الكل على الجزء، وهو بذلك نقيض كثير من مناهج التعلم السائدة القائمة على تفكيك الكل إلى أجزاء ودراسة كل جزء على حدة، ثم التوصل إلى استنتاجات تنطبق على الكل، هذه الطريقة الخطية الآلية في التفكير لم تعد فعالة في دراسة المشكلات العصرية، ذلك أن معظم القضايا

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المهمة اليوم مترابطة بشكل لا يلائم السببية الخطية، والبديل هنا هو السببية الدائرية إذ يكون كل متغير سببا هنا ونتيجة هناك، كالعلاقة بين الاقتصاد والبطالة مثلا، وما يميز النظام أنه لا يمكن فهمه بمعزل عن مكوناته إذ لا يعتمد سلوك النظام على ما يقوم به كل جزء فيه، بل على كيفية تفاعله مع بقية المكونات، وكيفية انسجامه مع النظام الأكبر الذي يشكل هو جزءا منه، ومعنى ذلك أنه قد تكون هناك عوامل خارج السياق المباشر للنظام وتؤثر فيه (Seng, 2007).

إن التغيرات السريعة، والمستمرة في مكونات، وعلاقات الأنظمة جعلت من الصعوبة بمكان التنبؤ بهذه التغيرات، وتوقع سلوكياتها، مما أضعف مقدرة النماذج الذهنية للأفراد على فهم طبيعة المنظمات الكبيرة، والمعقدة واستيعاب جذور مشكلاتها .

ومن هنا أصبح من المهم اتخاذ أنماط تفكيرية حديثة، بحيث ينظر للمنظمة كنظام شامل، له ارتباطاته الداخلية، وله ارتباطات بأنظمة البيئة الخارجية، إذ لم يعد مقبولاً فصل تلك الأنظمة والأجزاء، ودراستها منفصلة عن النظام الكلي (Mekenna , 1995).

ومن هنا ظهرت الحاجة للتفكير النظمي بسبب تداخل المتغيرات وتأثير القوى الخارجية وغيرها، مما يستلزم النظر إلى الكل وليس الجزء وبمجرد قبول التفكير النظمي يمكن تحسين تعلم الأفراد ليتوجهوا نحو فهم النظام ككل من خلال دعم الأفراد بالمهارات والأدوات، التي تمكنهم من التعلم ومن فهم وملاحظة أنماط السلوك السائدة في النظم التي يعملون فيها (جاد الرب، 2006).

ولمدخل التفكير النظمي تطبيقات عملية في الواقع الملموس، فهو وسيلة هامة من وسائل تعلم الأفراد، وقد قام سينج (Senge) بتشكيل ثمانية من النماذج الشائعة للسلوكيات الخاطئة التي تقع ضمن المدخل النظمي والتي اعتبرت كأدوات للتشخيص وإيجاد الحلول وهي:

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- معالجة الإخفاق أو الفشل (Fixes that Fail) ويقصد بها استخدام حلول قصيرة الأمد لتطبيقها على أعراض مشكلة ما، مما يؤدي إلى اختفاء الأعراض، ولكن قد يزيد المشكلة الكامنة وراءها.

- مأساة الجماعة (Tragedy of The Commons) فيقصد بها عندما يحاول كل فرد مضاعفة منافعه بأقصى درجة ممكنة لصالحه هو، وعندها يعاني الجميع ويصبحون في مشكلة لأن كل فرد يسعى لتحقيق مصالحه هو وحده فقط.

- التصعيد(Escalation) إذ تقوم منظمة ما بتصرف ما، تفسره منظمة أخرى على أنه تهديد لها، لذا فإنها ترد عليه بتصرف يمثل تهديداً أكبر، وبهذا تتوالى أفعال التصعيد وردود الأفعال حتى يفقد كل منهما السيطرة.

- تحويل الأعباء (The Burden Shifing): ويحدث عندما تتحقق نتائج إيجابية نتيجة أجزاء قصيرة المدى، مما يشجع على إعادة استخدام هذا الأجزاء لعدة مرات، وبالتالي يقل الاهتمام بالإجراءات التصحيحية التي كان يفترض اتخاذها لحل المشكلة، فتفقد الإجراءات الأولى جدواها مع الزمن.

- حدود النجاح (Limits To Success) وهي عملية هدفها تسريع النمو أو التوسع لمرحلة ما، ثم يبدأ هذا النمو بالتباطؤ إلى مرحلة التوقف أو الانهيار، فمرحلة النمو هذه سببتها عملية التغذية من المقدرات المميزة والإيجابية، أما التباطؤ فقد نتج عن ردة فعل معينة للنمو، وقد تكون أتت من الداخل أو الخارج، أو ناتجة عن قيود جديدة فرضت نفسها.

- النجاح للناجحين (Success To The Successful) فالنجاح يولد نجاحًا، فمن يحصل على دعم أكثر تزيد لديه احتمالات النجاح، مما يجعله يحصل على موارد أكبر في المستقبل، وفي نفس الوقت فإن من كانوا أقل حظًا ستكون احتمالات فشلهم في المستقبل أكثر .

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- الأهداف الضائعة :(Eroding Goals) في بعض الأحيان تُغفل المنظمة عن أهدافها الأساسية التي أنشئت من أجلها في خضم ما تواجه من تحديات وضغوطات كثيرة.

- النمو وانخفاض الاستثمار: (Growth and Under investment) إذ تصل المنظمة إلى قمة النمو، ثم بتخفيض المستوى لإستيعاب المزيد من النمو بدلًا من استثمار رؤوس الأموال (السويدان،2001).

يتعلم الناس في التفكير النظمي الفهم الأفضل للعلاقات المتبادلة، وبذلك يستطيعون التعامل بفاعلية مع القوى التي تشكل سلوك الأفراد، ويعتمد التفكير النظمي على النمو في الإطار النظري للسلوك والتغذية الراجعة مما يقود إلى النمو أو الثبات عبر الزمن (Senge,1995).

إن توفر الضوابط الخمسة معاً يمثل برنامجاً دافعاً لإحداث تغير نظمي مستمر، ويصبح من السهل بناء منظمات يعمل أفرادها باستمرار، على توسيع مقدراتهم وتحقيق النتائج التي يرغبون فيها، ويتم استحداث أنماط جديدة من التفكير يتبادلونها معا ويطلقون العنان لطموحاتهم، ويتعلم أفرادها كيف يتعلمون معاً (Brunner et al, 1997).

نماذج المنظمة المتعلمة:

ظهر الإهتمام بالمنظمات المتعلمة، بعد أن تأكدت حاجة هذه المنظمات التقليدية إلى التحول إلى منظمات تعلم، وبعد أن برزت أهمية تحول المنظمة التقليدية إلى منظمة تعلم، فقد تنبهت المنظمة التقليدية إلى ضرورة توافر الشروط الضرورية لبناء المنظمة المتعلمة، وتبني وتطبيق الإستراتيجيات اللازمة لنجاح هذا البناء (Ortenblad, 2004:129-144).

ومن خلال استعراض الأدب النظري تم التعرف على بعض النماذج التي شاعت في أدبيات إدارة المعرفة وسنحاول التركيز على أكثرها أهمية وتطبيقا وهي:

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أولاً: أنموذج (Senge, 1990)

وضع هذا الأنموذج سينج (Senge) الذي يعد مبتكر فكرة المنظمة المتعلمة، وقد وضع سينج (Senge) خمسة أسس ينبغي أن تلتزم بها المنظمة التي تسعى إلى أن تكون منظمة متعلمة وهي كالآتي (Senge, 2006):

- التفكير النظمي (System thinking) وهو منهج وإطار عمل يقوم على رؤية الكل بدلًا من الجزء، ورؤية العلاقات البينية التي تربط بين أجزاء النظام فضلاً عن التركيز على الأجزاء ذاتها.
- التمكن الشخصي (Personal Mastery) وهو العمل باستمرار على توضيح وتحديد الرؤية الشخصية بدقة ووضوح، ورؤية الواقع بموضوعية مما يساعد على تركيز الجهود، والمثابرة على تحقيق ما يطمح الفرد إلى تحقيقه.
- النماذج الذهنية (Mental Models) وهي تلك الافتراضات والتعميمات والصور الذهنية الراسخة في الأعماق، والتي تؤثر في تصور الناس للعالم وتفسيرهم للأحداث من حولهم، وكيفية التعامل معها.
- الرؤية المشتركة (Shared vision) وهي قدرة مجموعة من الأفراد على رسم صورة مشتركة أو متماثلة للمستقبل المنشود.
- فريق التعلم (Team learning) وهي العملية التي يتم بموجبها تنظيم وترتيب وتوحيد جهود مجموعة من الأفراد لتحقيق النتائج التي يرغبون في تحقيقها.

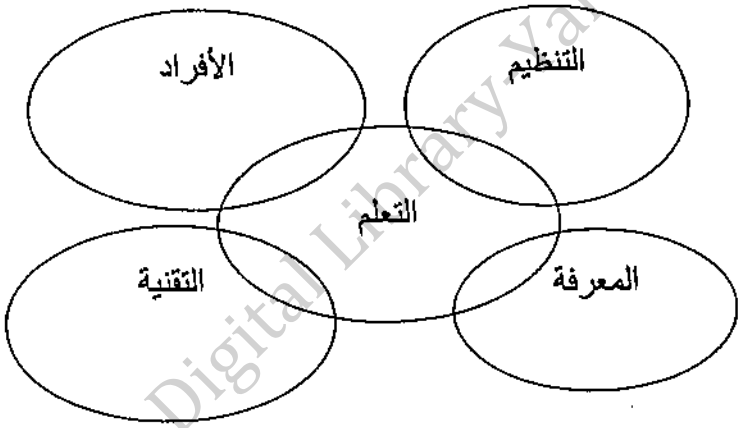
ثانياً: أنموذج (Marquardt, 1996)

توصل ماركواردت (Marquardt, 1996) بعد تجاربه الطويلة في مجالي التعلم التنظيمي وتطوير المنظمات إلى تقديم أنموذج للمنظمة المتعلمة يتكون من خمسة أنظمة فرعية

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ضرورية تسهم في تحقيق التعلم التنظيمي والحفاظ على استمراريته وضرورته لبناء المنظمة المتعلمة.

والأنظمة الفرعية لهذا النموذج هي:التعلم ، والتنظيم ، والأفراد، والمعرفة ، والتقنية، وينطلق في أنموذجه من أن هذه الأنظمة الفرعية جميعها تعزز عملية التعلم في المنظمة، وأن نظام التعلم يتقاطع مع جميع النظم الأخرى في المنظمة ويتفاعل معها، وأن هذه الأنظمة الفرعية تتكامل معها لتحويل المنظمة إلى منظمة متعلمة، وكما هو موضح بالشكل (1).



الشكل(1) أنموذج **Marquardt** للمنظمة المتعلمة

شرح هذا النموذج: يتكون هذا النموذج من خمسة أنظمة هي:

نظام التعلم في المنظمة:

يمثل نظام التعلم تكويناً جوهرياً في المنظمة المتعلمة، ويحتل مكانه مهمة في جميع مستوياتها، ويعكس نمط التعلم، ومهارات التعلم الأساسية اللازمة لممارسة فعالية التعلم في المنظمة، حيث يتضمن نظام التعلم في هذا النموذج ثلاثة عناصر وهي: مستويات التعلم في المنظمة، ومهارات التعلم التنظيمي وأنماط التعلم (Marquardt, 2002).

نظام التنظيم: يتكون نظام التنظيم من أربعة عناصر أساسية:

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وهي: الرؤية والثقافة والإستراتيجية والهيكل التنظيمي، وهي عناصر ذات تأثير واضح على سلوك الأفراد في المنظمة، وتحديد الأسلوب الذي يمارسه الرؤساء في إدارتهم لمرؤوسيهم ومنظماتهم.

نظام الأفراد:

تستمد المنظمة المتعلمة تميزها وقدرتها على النمو والابتكار والتفوق من خلال قدرتها على الاستثمار في العنصر البشري وبشكل فاعل، فالأفراد هم قلب المنظمة النابض، ودونهم لا يتحقق أي إنجاز؛ لذا يعد نظام الأفراد أحد أهم الأنظمة الفرعية التي تهتم بها المنظمة المتعلمة باعتبارهم وسيلتها وغايتها عبر عملية التعلم وتحقيق الأهداف التنظيمية، ويتطلب الإستثمار الفاعل في الموارد البشرية لتمكينهم وزيادة قدرتهم على التعلم.

نظام المعرفة:

يتمثل نظام المعرفة في أنه النظام المسؤول عن إدارة عمليات المعرفة في المنظمة، ويشمل النظام مجموعة من العمليات تتمثل في توليد المعرفة، واكتسابها وتخزينها، وتحليل البيانات والبحث عنها ونقلها ونشرها وتطبيقها والمصادقة عليها وهذه العمليات هي التي يشملها نظام المعرفة في المنظمة المتعلمة وتمثل عمليات مستمرة ومتفاعلة متسلسلة (Ortenbland, 2007).

نظام التقنية

يتألف النظام التكنولوجي من الأجهزة التقنية، والأدوات، والشبكات والأنظمة والهياكل والعمليات، التي تعمل على تهيئة بيئة تساعد على تبادل المعلومات والمعارف والتعلم بسرعة نسبية أكبر، ويتضمن نظام التقنية العمليات والأنظمة اللازمة لتجميع المعرفة وتنسيقها ومراقبتها بالإضافة إلى بيان مهارات المعرفة المطلوبة، كما يشتمل النظام على الأدوات الإلكترونية

© Arabic Digital Library Yarmouk University

والطرق المتقدمة للتعلم ومنها مساعدات الحاسوب وما يحتويه من برمجيات وغيرها من الأدوات التي تؤدي إلى توليد المعرفة بطرق مختلفة.

ثالثاً: أنموذج (Addleson, 1998)

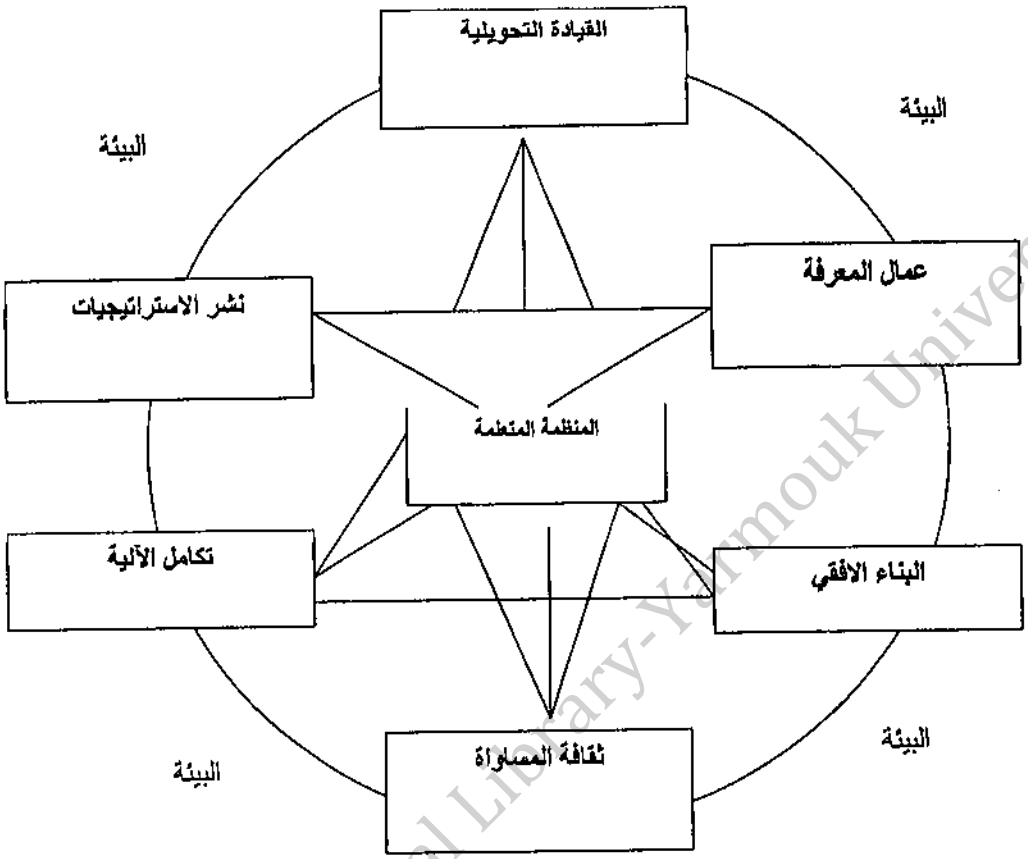
توصل ادلسون (Addleson)إلى تحديد أنموذج للمنظمة المتعلمة، وأطلق عليه البديهيات الأربعة للمنظمة (The Four Axioms) وقد عبر عن أنموذجه بعدد من المسلمات يمكن إيجازها فيما يأتي: إن المنظمة المتعلمة هي عملية اكتساب المعرفة وتطوير المهارات التي تقوي الفهم، وهذا ما يحدث بفاعلية في المؤسسات الاجتماعية والإدارات الحكومية والجمعيات الخيرية، إن للمنظمة المتعلمة رؤية جديدة تركز على أن التنظيم نشاط اجتماعي، وتنشأ هذه المنظمة من خلال التعاون، إن المنظمة المتعلمة تبني العلاقات التعاونية من أجل الوصول إلى القوة المستمدة من خلال تباين المعرفة والتجارب والقدرات والطرق والأساليب التي يستخدمها الأفراد في انجاز المهمات، إن الأفراد يستطيعون بعملهم معا أن ينجزوا من المهمات والأعمال أكثر مما يستطيعون فعله وهم فرادى.

رابعاً: أنموذج (James , 2003)

أطلق عليه اسم أنموذج التصميم التنظيمي للمنظمة المتعلمة بعد الانتقادات التي وجهت إلى التصميم التقليدي للمنظمات الذي ساد في القرن العشرين، واعتمد على الأوامر والضبط والسلطة والتقسيم المتعدد على التخصص، وبطء التكيف مع البيئة ذات التغير المتسارع والتنافس الحاد بين المنظمات، كما هو موضح بالشكل (2):

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

شبكة المنظمة المتعلمة



الشكل (2)

شرح مكونات المنظمة المتعلمة حسب هذا النموذج :

القيادة: توجد القيادة بالمنظمة المتعلمة في أي مستوى تنظيمي، وتركز القيادة على تعلم وتعليم وتحويل المنظمة، وتوفير الرؤية المقصودة وراء المعرفة في المنظمة.

الثقافة: المنظمة المتعلمة تتصف بوجود ثقافة متجددة لضمان التحسين المستمر والتكيف في كل المستويات، وتتجسد الثقافة بالمنظمة المتعلمة بالمساواة والعدالة في المكافآت.

نشر الإستراتيجيات: تنبع استراتيجيات المنظمة المتعلمة من أي مكان في التنظيم، إذ لم تعد صياغة السياسات من مهمات الإدارة العليا فقط، وإنما تأتي الاستراتيجيات التي تركز على تعلم الأفكار الجدية من الإدارة العليا والوسطى والدنيا، بل وحتى من صناع المعرفة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

1. دمج الآليات: تعمل الآليات على ربط المنظمة أفقياً ورأسياً، وتعكس عمليات الاتصال والسياسات التي تنمي المشاركة في المعرفة والتعلم عبر وحدات العمال والأفراد، والنظم والعمليات التي تربط المنظمة.
2. البناء الأفقي: تتجه المنظمة المتعلمة إلى بناء اتحادي شبه مستقل، بحيث تنتقل فيه التقارير من الوحدات إلى الإدارة العليا التي تمارس دورها في تحديد طرق إنجاز الأهداف.
3. صناع المعرفة: حيث يتحول العمال في المنظمة المتعلمة إلى صناع معرفة كل منهم مسؤول عن التمكن من وظيفته، وينشر المعلومات المهمة بين الآخرين في المنظمة، وهم بصفة دائمة يطورون مهاراتهم، ويكتسبون مهارات جديدة تجعلهم أفرادا مهمين.

إن هذه الخصائص للمنظمة المتعلمة تعد الأساس في التصميم الذي يتم تنفيذه بمساعدة إطار من المعتقدات والتوازن واللامحدودية والسلوك .

إن أنموذج شبكة المنظمة المتعلمة هذا يركز أولاً على التعلم المنتج الذي يشجع العاملين على رؤية الصورة الكلية والتحديات التي يواجهها الوضع الراهن، والذي يؤدي إلى تحسين صنع القرار في المنظمة، ثم تصبح نظم التفكير ضرورية لتحسين نوعية القرارات ومساعدة العاملين على التفكير خارج النسق النمطي، كما أن التفاعل والتداخل بين العناصر الستة التي يتضمنها أنموذج شبكة المنظمة المتعلمة يوجه سلوك القادة والمديرين والعاملين في المنظمة إلى زيادة اكتشاف المعرفة واستثمارها وتحويلها، فالجميع مكلفون بالمشاركة في اتخاذ القرارات، وإجراء التجارب، والتحسين المستمر للمنظمة.

كيفية تطبيق نماذج المنظمة المتعلمة

برغم تميز المنظمات المتعلمة لكن ليس هناك طريقة محددة يمكن اتباعها لتحويل المنظمة إلى منظمه متعلمة، وقد استطاع كلين وزميله ساوندرس(Kline,Saunders,1998) وهما

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

مستشاران للتدريب والتطوير لعدد من المنظمات أن يقترحا عشر خطوات من أجل تحويل المنظمة التقليدية إلى منظمه متعلمة ومن خلالها نستطيع تطبيق نماذج المنظمة المتعلمة وهذه الخطوات كالآتي:

أولاً: تقييم ثقافة التعلم في المنظمة: إن الثقافة المنغلقة القائمة على كبت إرادة وحرية العاملين وإشاعة الخوف في مكان العمل، والربط بين الخطأ والعقاب، وإلقاء اللوم، والافتقار إلى المساء له والمحاسبة، وانخفاض مستوى الثقة بين القادة والعاملين، تؤدي إلى مناخ تنظيمي عاجز عن مواجهة الحقيقة ومعرفة ما يفكر فيه الآخرون وتقبله، ويوجه المنظمة ويقودها للسير في نفق معتم، وللخروج من هذا المأزق لابد أن يسود نوعان من التقدير: الأول مؤسسي والثاني فردي، فيشعر الأفراد أن المنظمة تهتم بهم فيظهرون مزيدًا من الاهتمام بالمنظمة ويفضلون العمل بها لبقية حياتهم، وتعد المساءلة التنظيمية الأساس الذي يقوم عليه النجاح في العمل، وهناك نوعان من المساءلة، إحداهما مساءلة فردية بحيث تتم من خلال مراقبة سلوك أي شخص له علاقة وصلة بالمنظمة، والنوع الثاني ويتم على مستوى المنظمة، وهو النوع الأقوى والأكثر فاعلية ونظامية ويهدف إلى تكريم الأفراد الذين يحسنون الأداء في المنظمة، لذا يعد كوزس(Kouzes) الثقافة التي تعترف بالمساءلة الشخصية الأفضل لبناء المنظمة المتعلمة، وتؤدي إلى الالتزام وتجديد الطاقة للتعاون المتبادل بين العاملين وزيادة دافعيتهم الذاتية. (Kouzes,1995).

ثانياً: تشجيع الإيجابيات لتحقيق التغيرات المؤدية إلى بناء المنظمة المتعلمة: وهنا تستخدم كافة التقنيات الجديدة من أجل تغيير اتجاهات وسلوكيات الأفراد في المنظمة، ليتعلموا التفكير الإيجابي ويكونوا أكثر إيجابية في سلوكياتهم تجاه بعضهم البعض، وتجاه العالم الخارجي، وذلك من خلال إعادة صياغة السلبيات الموجودة في المنظمة التقليدية نحو إمكانية التقدم الكامنة فيها،

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وتحديد الاتجاه الإيجابي لبناء المنظمة المتعلمة، وهذا الاتجاه المزدوج يضمن تأسيس التفاؤل في التغيير على أرض الواقع ويؤدي إلى معرفة الواقع ومن ثم تصحيح أي خطأ.

ثالثاً: توفير بيئة عمل آمنه من أجل التفكير: إذ يعد التفكير مهارة متعلمة تزدهر وتنمو في المناخ الإيجابي المساند للتفكير، لذا فإن التحدي الحقيقي للمنظمات المتعلمة يتمثل في توفير مناخ يدفع الجميع إلى البحث عن السبل التي تمكنهم من القيام بمهام أعمالهم بشكل أفضل، كما أن مواكبة النظام التربوي لمتطلبات النظام الداخلية والخارجية، تفرض عليه أن ينمي مقدراته على التفكير بشكل مستمر وبموضوعية في بيئة آمنة خالية من الانتقاد اللاذع المعيق للتعلم والتفكير، لكن ما يحدث في الغالب أن المديرين يرفضون الأفكار الجديدة من العاملين، ولا ينصتون إليها، ويؤدي الفشل في الإنصات إلى استجابة سلبية واضحة إزاء الأفكار الجديدة وإلى الإقلاع عن التفكير، للخوف من الخطأ، ومن التغيير، وعدم قدرة هؤلاء المديرين على إدراك أهمية هذه الأفكار . وهناك ثلاثة متطلبات لتوفير بيئة التعلم الآمنة وهي: بناء هيكل تدعمه القواعد التي تحدد طريقة تعامل الفريق واستجابته للعالم الحقيقي سريع التغيير، ثم تعزيز الأفراد بهدف مساعدتهم على النجاح وإيجاد الطرق والأساليب المبتكرة، لحل المشكلات.

رابعاً: مكافأة المجازفة: فإذا انطلقنا من مسلمة أننا نعيش في اقتصاد عالمي تنافسي سريع التقلب والتحول، فإن اتخاذ المخاطر العقلانية يصبح مطلبا ملحاً للنجاة؛ لأن إهمال المخاطر لا يحمي أو يقي منها ولا يجعلها تذهب بعيدا بل يزيد من الخطر. فالمجازفة والمخاطرة أصبحت ضرورية لتحقيق النجاح، وهنا يبرز التساؤل المهم وهو كيف يمكن أن تكون المنظمة بيئة عمل آمنة، وفي الوقت ذاته مكانا لتدريب المجازفين؟ حقيقة إن المجازفة والمخاطرة، لا يمكن تدريسهما، وإنما يمكن تحفيزهما، وممارستهما في المنظمة المتعلمة، من خلال ثقافة التعلم وتشجيع الإيجابيات وتوفير البيئة الآمنة التي تجعل ممارسة المخاطرة منتجة وبارعة ومبهجة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ويؤكد كانجل (Kanigel,1993) أن الأفراد لا يسمحون لأنفسهم بالمخاطرة، ويبحثون عن الطرق الآمنة للتخطيط خوفا من حدوث خطأ ما، ويرغبون في إزالة كل المخاطر في حياتهم، وهم حقيقة يزيلون كل الفرص المتاحة أمامهم لاتخاذ قرارات أكثر تعقلا.لذا فإن بناء المنظمة المتعلمة يحتاج إلى الاهتمام بتشجيع الجرأة، والإيمان بأن كل خطورة جديدة تفتح أمام الأعضاء فرصاً لتعلم كيف يكونون أكثر نجاحا مما يتطلب تطوير ثقافة تنظيمية تساند التعلم من الأخطار وتنمي مهارات التعامل مع المخاطرة، وتدعم المخاطرة مع غياب الخوف من العواقب.

خامساً: مساعدة الأفراد ليصبحوا مصادر للآخرين: ففي الوقت الذي يتعلم فيه الأطفال من بعضهم، وبسبب تعاونهم العفوي يتعلمون بسهولة كيف يستثمرون مواهبهم ومواهب الآخرين، نرى أن البالغين لديهم الرغبة في إثبات مهاراتهم وكفاءاتهم الذاتية وليسوا معتادين على اكتشاف مهارات الآخرين ومواهبهم بشكل تلقائي وهذه هي الخطوة الخامسة في بناء المنظمة المتعلمة، وهي خطوة مهمة ينمي فيها الأفراد مقدراتهم على كشف المواهب وتطويرها، وتقويمها، في إطار من الزمالة الجماعية، فملاحظة المواهب والمقدرات الكامنة لدى الآخرين تعد مهارة ذات قيمة عالية داخل العمل وعلى الأفراد أن يمارسوها.

ويرى بيترز (peters, 1992) أن المنظمة المتعلمة هي التي تقدر التنوع والإفتراضات، وتدعيم سياسة الأخذ والعطاء للصفات الفريدة لدى الأفراد، وتشجع التفكير، والتعليم الجماعي، وترى أن أعضاء المنظمة مصدر قوة وتبادل للمعرفة والخبرات بين بعضهم البعض، وهذا الأمر يتطلب فهمًا أعمق لكل عضو في المنظمة المتعلمة تجاه الآخر واحترامه، والثقة في إمكانياته ومقدرته على العطاء.

سادساً: تركيز قوة التعلم في العمل: إذ تحرص المنظمات على الاستثمار في التعلم التنظيمي، الذي يتيح للأفراد استخدام عقولهم بشكل جيد وبكفاءة عالية، انطلاقًا من مسلمة تؤمن بها وهي

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أن كل الأفراد قادرون على التعلم وأن الموهبة يمكن تنميتها وتطويرها لدى أي شخص، وأن الموروثات تعمل فقط على تغيير معدل سرعة التعلم. وبذلك فإن الاختلافات الفردية لا تعيق عملية التعلم ولا تعيق عملية إنجاز العمل والهدف. ويفرض التغيير المتسارع ضرورة استخدام العقل، أو تطوير استخدامه، من خلال برامج تدريبية، تحقق بناء المنظمة المتعلمة، وتضمن لها البقاء والاستمرارية والتعامل مع التحديات المتزايدة، ولعل أفضل أسلوب للتدريب هو الذي يبدأ بالفرق التي يتم تدريبها على مبادئ التعلم المتكامل الذي يطبق الفهم بفعالية ويخدم المنظمة وتكون هذه الفرق بمثابة قادة للتعلم، وأداة فعالة لتحفيز التفكير الذي ينتج عنه في النهاية المنظمة المتعلمة.

سابعاً: تحديد الرؤية: يعتمد تحديد الرؤية المشتركة للمنظمة وضمان نجاحها على العمل الجماعي، وهذا يتطلب من المجموعات التعامل مع التنوع في الأفراد والتخلي عن صفة الفردية، والتعود على التفكير من أجل تحديد الرؤية المشتركة للمنظمة المتعلمة، وبناءً عليه يؤكد ماركواردت (Marquardte, 2002) أن بناء الرؤية المشتركة يتم بالتعاون عبر دمج الآراء في رأي واحد يكون أكثر إثراء بالاحتمالات من الرؤية الفردية، فالرؤية المشتركة للمنظمة المتعلمة تسمو فوق رؤية أي من أفرادها وتمتلئ بالقوة والحيوية خاصة، وان التقنيات الحديثة هي في الحقيقة ناتجة عن تراكم أفكار، واختراعات، وجهود مئات أو ألوف من العقول، ويعد التخطيط للعمليات العقلية أداة فاعلة في تحديد الرؤية المشتركة للمنظمة المتعلمة، وهذه العمليات تؤدي إلى بناء جسر من الفهم وإثارة المقدرات الكامنة لصالح العمل وتوضيح العلاقة بين الأفكار والأهداف وتتيح الفرصة لتسجيل الأفكار بشكل مرن، خاصة وأن العقول البشرية قادرة على تخزين المعلومات المرتبة بشكل أكثر فعالية من تخزين الكلمات، لذا فالكلمات لا يتم تذكرها جيدا إذا لم تقدم بشكل مرئي مثير، فالصور تترك انطباعات تظل عالقة بالعقل.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ثامناً: توظيف الرؤى: فالخطوة الثامنة في بناء المنظمة المتعلمة تستهدف تحويل الخطط الذهنية إلى نماذج حركية، فالأنموذج الحركي يمكنه تمثيل كل العلاقات ما بين الأفراد والأنظمة واللوائح ومصادر التمويل الرئيسة، وما بين الوظائف والمستويات المختلفة، ويساعد في تحديد الخطوات التي تحتاجها المنظمة لتتحول إلى منظمة متعلمة، أن التخطيط الحركي طريقة مؤثرة لتقويم ومراجعة المفاهيم والعمليات الجديدة، ويمكنه توضيح الإجراءات وفهمها، وقد استخدم التخطيط الحركي بشكل ناجح في كثير من المجالات من أجل تطوير الفهم والاتصال وتمثيل العلاقات، وقد يساعد في توفير الوقت في عمليات التخطيط الاستراتيجي.

تاسعاً: ربط الأنظمة: إذ تساعد نظرية النظم في معرفة كيفية عمل العناصر المتفاعلة معا في الموقف المعقد، فأي مشكلة أو خلل نظامي أو منهجي يحدث عندما يعجز الأفراد عن تحويل مواهبهم ووظائفهم إلى نظام مثمر كامل فبعض المشكلات يمكن حلها من خلال التحليل التتابعي والتفكير الطولي وبعضها الآخر يمكن حله بصورة أفضل من خلال التفكير المنهجي الشامل أو ما يسمى بالتفكير النظمي.

ويضع بيماوسكي (Bemawsky, 1993) ست نقاط إرشادية تسهم في تبسيط إجراءات ربط النظام وجعلها أكثر عصرية وتساعدها في التحول من منظمه تقليدية إلى منظمة متعلمة وهي الذاكرة، فإذا ما أرادت المنظمة أن تحسن تنمية الذاكرة لدى أعضائها فإن السبيل لذلك هو النظر المستمر إلى نقاط الضعف في نظم التغذية الراجعة في المنظمة والأقسام وفرق العمل، وكذلك الهدف، فبوضوح الهدف تصبح الوظائف التي يقوم بها هذا النظام أكثر فعالية وكفاءة.

كما ينبغي أن تصاغ القواعد وفقا للدور الذي يقوم به النظام ومعرفة شبكة العلاقات داخل النظام والتنبؤ بالتغيرات المختلفة. وينبغي مراجعة هذه القواعد باستمرار لتحسين أداء العمل بمعرفة جوانب النقص والحصول على تغذية راجعه دقيقة. وتحتاج النظم إلى مراقبة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وإصدار تشريعات وقواعد جديدة، وهذا يتطلب تصميم مصادر للتغذية الراجعة من أجل معرفة المعوقات التي تحول دون تحقيق النظام أو أحد أقسامه لأداء أهدافه بشكل جيد.

عاشراً: العرض على الجمهور: إن الصور الثابتة التي تعكسها المنظمات المتعلمة والتي طورها موظفوها، لن تبدو فعالة دون تدريبهم على أداء أدوارهم وأفعالهم بشكل جيد حين يقفون أمام جمهورهم، فالتمثيل شديد الإقناع يعبر على أن الممثلين يعيشون أدوارهم ويصدقونها، وللمنظمة المتعلمة سيناريو (خطة عمل تم تطويرها بتعاون أعضائها) ومخرج (قائد لديه رؤية خاصة لتوظيف هذا السيناريو).

إن نجاح المخرج في إدارة العمل وأداء الممثلين والفنيين لأدوارهم بإخلاص وتجديد؛ يجعل المسرحية تجذب الجمهور، وتعرض لفترة طويلة. وهذه هي الخطوة العاشرة والأخيرة في بناء المنظمة المتعلمة وتطبيق النماذج وتشير إلى أن كل أعضاء المنظمة قد قاموا بأدوارهم في تشكيل رؤية المنظمة وثقافتها، وساعدوا في بناء نظامها، وتعلموا احترام أفكار بعضهم من أجل بناء صور مرئية عن كيفية أداء مهامهم وتشكيلها بأجسامهم وفهمها بعقولهم بشكل منظم.

أدوات قياس المنظمة المتعلمة

يهدف قياس أو تشخيص حالة المنظمة المتعلمة إلى الإجابة عن سؤالين رئيسيين بموضوعية عالية، وهما:

1. ماذا نقيس في المنظمة لكي نقول أنها متعلمة ؟ وما الجوانب التي يتوجب التركيز عليها في إطار منظمة التعلم؟

أن تحديد هذه الجوانب هو الذي يسمى بتحديد معايير قياس منظمات التعلم، وهي ضرورية لنجاح عملية القياس، وفائدة هذه المقاييس أنها تساهم في توجيه الإدارة إلى المرتكزات التي

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

يجب أن تتخذها من أجل تطوير المنظمة وتحويلها إلى منظمة متعلمة، ولذلك لابد من مشاركة العاملين في وضعها من أجل رفع مستوى المسؤولية والانتماء لديهم.

ويرى **بعض الباحثين** أن المقياس الحقيقي للمنظمة المتعلمة هو قدرتها على ترجمة المعرفة إلى طرق جديدة في ممارسة الأعمال، من خلال الجمع بين القدرة على إدارة المعرفة مع القدرة على التغيير بشكل مستمر لتحسين فاعليتها؛ فالمعرفة ضرورية للتعلم ولكن هذا غير كاف، فالمنظمات تحتاج أيضاً إلى القدرة على وضع المعرفة موضع التطبيق في الأعمال، لذا فأن الموارد المعرفية وقدرات التعلم تعد من الطرق الرئيسية للحصول على الميزة التنافسية المستدامة. (Jackson & Schuler,2001).

وقد أورد بدلر (peddler, 1998): عدة أدوات قياس مختلفة لهذا الغرض وهي:

الأداة الاولى: ورد تقديم هذه الأداة في كتاب مايو ولانرد (Mayo & lanrd, 1994) (187) فقرة ضمن عدة مجالات ركزت على ثلاثة أدوات وتضمنت متغيرات هي: الأفعال التي تحقق أكبر قدر من التأثير على المنظمة المتعلمة أي التي تحقق المنظمة المتعلمة، وتعلم الفريق، والإدارة، والقيادة.

الأداة الثانية: إذ قدم بيرن (pearn, 1995) أداة لقياس المنظمة المتعلمة إلا أنه لم يتم اختبارها بالأساليب العلمية، وقد بحثت الأداة متغيري القيادة، وتشجيع التعلم بشكل خاص، كما بحثت متغيرات المنظمة المتعلمة بشكل عام، وكان المحور الرئيس لهذه الأداة هو كيفية تشجيع مديري الأقسام المختلفة وحث الأفراد على التعلم.

الأداة الثالثة: فقد قدمها تانيدبايوم: (Tannendbaum, 1997) بعد أن اختبرها بأساليب علمية وقد ركز في أداته هذه على بيئة التعلم فلم يتناول كل مجالات المنظمة المتعلمة بل اكتفى ببحث مجال واحد، وهو بيئة التعلم، ودور هذا المتغير في تحقيق المنظمة المتعلمة ككل.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الأداة الرابعة: قدم ريكدنج وكاتـــالاينيلو (Catalanello & Redding, 1997) أداة سادســـة خاصة بتقييم مقدرة المنظمة المتعلمة إذ تحدد الأداة ثلاثة متغيرات هي: التحسن أو الإصـــلاح التقليدي، والتحسين المستمر، والمنظمة المتعلمة، وتتصف الأداة بالسهولة والوضـــوح وتكمـــن قيمتها الحقيقية في الحصول على فكرة واضحة عن المنظمة المتعلمة، والمقدرات التي تحتاجها المنظمة المتعلمة.

الأداة الخامسة: وربما تكون الأداة السابعة أكثر شمولا، وقد قدمها كل من واتكـــن ومارســـيك (Marsick & Watkins, 2003) وهو استبيان خاص بأبعاد ومجالات المنظمة المتعلمة تضمن سبعة متغيرات للمنظمة المتعلمة هي: التعلم المستمر والتواصل والحوار وفريق التعلم، وبنيـــة النظام أو ما يعرف بالهيكل التنظيمي للنظام وإدارة الموارد المالية، وإدارة المعرفة والتمكين، وقد تم تجريب هذه الأداة وتطبيقها على مجتمع واسع، مما يمنح الثقة فـــي نتائجهـــا وإمكانيـــة تطبيقها، إذ تحقق لها الصدق والثبات، إضافة إلى سهولة تطبيقها.

معوقات التحول إلى منظمات متعلمة

يشير سينج (Seng, 1990) إلى أنه يوجد لدى الجميع إمكانيات للتعلم لكن الهياكـــل التنظيمية التي يعملون فيها قد لا تكون موائمة للتفكير والمساهمة في التعلم التنظيمي، من ناحية أخرى فإن الناس قد يفتقرون إلى الأدوات والأفكار التي ترشدهم إلى كيفية التعامل مع الظروف التي يواجهونها(Smith, 2001).

لذا فقد عني الباحثون بدراسة العوائق التي تقف في طريق وضـــع المنظمـــة المتعلمـــة موضع التنفيذ، ومن ذلك: افتقار الثقافة التنظيمية السائدة لروح التعاون، وضعف الروح المهنية واتسام بيئة العمل بالقلق، وتقييد صلاحيات المديرين، وقلة الوقت اللازم للتفكير وزيادة الأعباء، وفوق ذلك عدم توافر مستوى عالٍ من الوعي بمفهوم التعلم التنظيمي والتحديات التـــي تواجـــه

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنظمات وخاصة التحولات والتقلبات، وعدم توافر درجه عالية من الالتزام لدى العاملين، وقلة المصادر، وعزلة العاملين، والحواجز بين الأقسام، وضيق الوقت، والافتقار إلى التنسيق، والتدخل الخارجي المتزايد، وعدم المشاركة في صنع القرار، وتعقد المنظمة (Leithwood et,& lee, 1993).

وتنطبق هذه المعوقات على ميدان التربية فهناك مثلا عدد لا باس به من المدرسين يشعرون بأنهم مضطرون لإتباع كثير من القواعد والإجراءات المفروضة عليهم والتي قد لا يؤمنون بها، من ناحية أخرى فالمدرسون يعملون فرادى ولا يعملون معا. هناك مستوى قليل من الحس بالانتماء للجماعة أو الفريق بتعلم جمعي، وحتى تطوير أداء المدرسين يسير على أساس صقل المهارات الفردية من أجل أداء أفضل وقلما يهتم بالتعلم الجمعي وإثراء بيئة العمل ككل. لذلك علينا العثور على طرق نجعل فيها المدرسين يعملون معا.

وتجدر الإشارة إلى أن المؤسسة التربوية معقدة بسبب تعدد مستوياتها التنظيمية وتعدد مرجعياتها بحكم علاقتها بالمجتمع، هناك مدرسون ومديرون وإداريون وأعضاء مجالس (بعضهم خارج المؤسسة) ويشعر المدرسون، وهم الأكثرية، بأنهم مجردون من السلطة، وأن رأيهم لا يقدم ولا يؤخر، وهذا عائق رئيس أمام التعلم التنظيمي، وبالتالي يعيق بناء المنظمة المتعلمة (عيسان، 2007).

لا شك أن أي مفهوم أو منهج جديد خاصة في مجال العلوم الإنسانية عامة تعترضه بعض القيود، ولا يخلو من جوانب النقص، أو الضعف فالمعرفة الإنسانية متعددة وواسعة، ومتداخلة لذا يصعب فهمها وإدراكها كليا، فهناك بعض الجوانب الخلافية في مجال المنظمات المتعلمة، من أبرزها المعوقات الديناميكية المعقدة للهياكل التنظيمية الحالية في أي منظمة إضافة إلى تعدد الإجراءات، والقيود الروتينية، وغموضها، وعدم وضوح التغذية الراجعة للتعلم، والفهم

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الغامض لتأثير هذه التغذية على التعلم، وكذلك ضعف المهارات الفردية والجماعية في مجال التعلم، وكثرة المعيقات الناتجة عن عدم تشجيع القادة للعاملين على الابتكار، والتمكن وما ينتج عنها من فشل العاملين في حل ومعالجة مختلف القضايا في ضوء السياسات التنظيمية (جاد الرب، 2006).

أهمية الادب النظري المتعلق بالمنظمة المتعلمة في الدراسة:

بعد أن تم استعراض الادب النظري حول المنظمة المتعلمة فأن هذه الدراسة تبنت ضوابط سينج (Senge) للمنظمة المتعلمة والتي هي محور هذه الدراسة والتي تمثلت في الضوابط الاتيه: التمكن الشخصي، التفكير النظمي، الرؤية الشخصية، النماذج العقلية، وتعلم الفريق، وتم تبني هذه الضوابط بالتحديد لبيتر سينج (Peter senge) لان سينج (senge) هو من أشهر من بحث في المنظمة المتعلمة ويعد نموذجه عام(1990) من اولى النماذج في المنظمة المتعلمة ، ولعل كتابه الضابط الخامس يعدمن أشهر الكتب والمؤلفات التي بحثت في المنظمة المتعلمة ، كما تم الإستفادة من الادب النظري في بناء ادوات الدراسة الاستبانة والمقابله والتي تم تطويرهما وفق ضوابط سينج (Senge) للمنظمة المتعلمة .

القيادة:

تعد القيادة العنصر الإنساني الذي يربط أفراد الجماعة بعضهم مع بعض، ويحفزهم على تحقيق الأهداف المرجوة، وتعتبر عنصراً فاعلاً ومؤثراً في أي منظمة تعليمية، والتي بدورها تنعكس على فعاليتها وينظر للقيادة على أنها مجموعة السلوكيات التي يمارسها القائد في الجماعة، والتي تعد محصله للتفاعل بين خصائص شخصية القائد وأفراد الجماعة، وخصائص المهمة والنسق التنظيمي والسياق الثقافي المحيط، وتستهدف حث الأفراد على تحقيق الأهداف

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنوطة بالجماعة بأكبر قدر من الفاعلية التي تتمثل في كفاءة عالية في أداء الأفراد (الحربي، 2008).

وتلعب القيادة دوراً مهماً وفاعلاً في نجاح المؤسسة، والتنظيمات المختلفة بشكل عام، وفي أي مكان وزمان، وبناء على ذلك فقد عدت العامل الحاسم الذي يقف وراء نجاح، أو فشل المؤسسات في تحقيق أهدافها، ونظراً لأهمية القيادة وأثرها، فقد أصبح التركيز على البعد القيادي، وقدرة القائد في التأثير على المرؤوسين لإنجاز المهام الموكلة إليهم، انطلاقاً من أهمية القيادة في تحديد المعالم الرئيسية للمؤسسة ورفع مستوى أدائها، من خلال توعية المرؤوسين بمسؤولياتهم، والقدرة على حل مشكلاتهم، بالإضافة إلى القدرة على اتخاذ القرارات الإدارية والفنية التي تتطلبها العملية القيادية (البيلاوي، 2000).

ولأهمية القيادة والدور الذي يلعبه القادة في المنظمات المتعلمة، يتم تناول الأسلوب القيادي ودورة في المنظمات المتعلمة.

تعريف القيادة

لقد ورد مفهوم القيادة في العديد من المراجع والأدبيات النظرية، وتعددت وتنوعت التعاريف، وكل تعريف منها يركز على جانب أو أكثر من جوانبها.

القيادة لغة: القود في اللغة نقيض السوق يقال: يقود الدابة من أمامها ويسوقها من خلفه وعليه فمكان القائد في المقدمة كالدليل والقدوة، ورجل قائد من قوم قود وقادة، والقادة خيلا أعطاه إياها يقودها "ابن منظور، د.ت .مادة: قود " (جبران، 2011).

أما تعريفها اصطلاحياً فقد عرفها ليكرت(Likart) المشار إليه في كنعان (1999): بأنها قدرة الفرد على التأثير على شخص، أو جماعة وتوجيههم وإرشادهم لنيل تعاونهم وحفزهم للعمل بأعلى درجة من الكفاية من أجل تحقيق الأهداف المرسومة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ويشير الإبراهيم (2002) إلى أن القيادة هي التأثير الإيجابي في سلوك العاملين أفـراداً وجماعات وتنسيق جهودهم وعلاقاتهم، من خلال تقديم القدوة في الأفعال والتصرفات، مما يكفل تحقيق الأهداف المنشودة.

بناء على ما سبق يتضح للباحثة بأن القيادة تشير إلى التأثير والعلاقة المتبادلة بين القائد ومرؤوسيه من أجل تحقيق مهمة ما على أكمل وجه وبأقل التكاليف وضمن الإمكانات والموارد المتاحة في المنظمة، وبما يحقق التميز والفاعلية للمنظمة في إطار مـن التعـاون والتـشاور والتنسيق بين جميع العاملين في المنظمة.

أهمية القيادة:

أشار كنعان (1980) إلى أنه يمكن النظر لأهمية القيادة من عدة جوانب أهمها:

- الجانب التنظيمي للإدارة: حيث يبرز الجانب التنظيمي من كون القيادة عملية تنظيم للجهـود المشتركة.
- الجانب الإنساني: يبرز دور القيادة في الجوانب الإنسانية للإدارة مـن الإدراك بـأن إنجـاز الأهداف إنما يتم عن طريق الأفراد الذين تتولى قيادة المؤسسة توجيههم لتحقيـق الأهـداف وعملية التوجيه تعد محور نشاط القيادة لأنها تصب على السلوك الإنساني للعاملين.
- الجانب الاجتماعي في الإدارة: يبرز دور القيادة في الجوانب الاجتماعية في كونها أداة فعالة للمنظمة، وتنسيق جهود العاملين في المؤسسة وهي ضرورة للإدارة على اخـتلاف حجمهـا وطبيعتها وأهدافها.
- الجانب الخاص بالأهداف: تبرز أهمية القيادة في هذا الجانب في قدرتها على المحافظة علـى التوازن في تحقيق هذه الأهداف على أحسن وجه بما يضع على عاتق القائد عبء التوفيق بين مجموعة المواقف التي تتمثل في التوفيق والموازنة بين ما تم إنجازه فعلاً من العمل وبين ما

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

يراد إنجازه، والتوفيق بين إشباع حاجات ومتطلبات التنظيم وبين المصادر الحالية والقوى البشرية في التنظيم وأخيراً، التوفيق بين خطوط الاتصال الرسمي وبين الأنماط المتعددة التي يتبعها التنظيم غير الرسمي.

كما تعد القيادة العنصر الذي يربط أفراد الجماعة بعضهم ببعض، ويشجعهم على تحقيق الأهداف المنشودة، كما أنها العنصر الفعال في المؤسسات التعليمية، وعليه فأهمية القيادة تكمن في كونها حلقة الوصل بين العاملين وبين خطط المؤسسة وتصوراتها المستقبلية، وكونها البوتقة التي تنصهر داخلها كافة المفاهيم والإستراتيجيات والسياسات، وهي كذلك التي تدعم القوى الإيجابية في المؤسسة وتقلص الجوانب السلبية قدر الإمكان، وتسيطر على مشكلات العمل التربوي وحلها، وحسم الخلافات والترجيح بين الآراء، هذا بالإضافة إلى تنمية الأفراد وتدريبهم ورعايتهم باعتبارهم أهم مورد للمؤسسة التربوية، ومواكبة المتغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المؤسسة التربوية (طشطوش، 2009).

العوامل المؤثرة في القيادة

هنالك العديد من العوامل التي تؤثر في القيادة حيث أشار العديلي (1993) إلى بعض تلك العوامل منها:

- السمات والأنماط الشخصية للقائد وسلوكه ومنها السمات الجسمية والنفسية والسلوكية.
- صفات المرؤوسين وسماتهم وهي (سمات جسمية، ونفسيه، وسلوكية).
- أهداف المؤسسة ومنها: أهداف قصيرة المدى وأهداف إستراتيجية بعيدة المدى.
- نوع المؤسسة من حيث حجمها، أو نوع إنتاجها، أو الأساليب التنظيمية، وهيكلها التنظيمي، ونوع المهام الموجودة فيها، والحوافز، وجماعة العمل.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- الظروف والعوامل البيئية المحيطة بالمؤسسة وما تمر به من ظروف وعوامل مؤثرة سواء في بيئته العامة أو الداخلية.

خصائص القادة:

لا بد أن ندرك أن القيادة ناتجة عن حاجة المؤسسة إلى وجود قائد ينظم جهودها ويحفز أفرادها على الإبداع والعمل لذلك لا بد أن يتبادر إلى الذهن تساؤل ما هي خصائص القائد وكيف يمكن لنا أن نميز القائد عن غيره من الأفراد في المنظمة؟

لقد أشارت (الربيعي، 2006) إلى العديد من الخصائص التي تميز القائد والتي منها:

- امتلاك الرؤية الإستشرافية: حيث تمثل الرؤية أحلام المنظمة وطموحاتها التي لا يمكن تحقيقها في ظل الإمكانات الحالية، وإن كان من الممكن الوصول إليها في الأجل الطويل، وهي عبارة عن وصف شامل لما يجب أن تكون عليه الحالة المستقبلية للمؤسسة حيث يرسم القائد الصورة المستقبلية بالصورة والكلمات والأرقام للمؤسسة في لحظة زمنية قادمة، ويحدد ما يجب أن تقوم به للوصول إلى تلك النقطة، أي أن القائد يجب أن يمتلك مثل هذه الرؤية الواضحة لما يجب أن تكون عليه مؤسسته في المستقبل ويجب أن يكون قادراً على تحديد مستلزمات الوصول إلى ذلك المستقبل، وتحفيز أفراد المؤسسة أو المجموعة للعمل على ذلك.
- التفكير الإستراتيجي: وهو إحساس وفهم يعتمد على ثلاثة عوامل هي :المتغيرات المؤثرة في الاستراتيجية وعناصرها الرئيسية ومداخل صياغتها، ثم تنطلق من بناء إطار شامل لمنهج الإدارة الإستراتيجية باتجاه تحقيق أهداف المؤسسة.

إن التفكير الاستراتيجي يستلزم توافر القدرة على فهم وتحديد المتغيرات المحيطة في البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة، وتحليل هذه المتغيرات لتحديد نقاط القوة والضعف داخلياً،

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

والفرص والتهديدات خارجياً، ثم صياغة البدائل الإستراتيجية الممكنة للمؤسسة واختيار البديل الأفضل وتنفيذه لتحقيق أهداف المؤسسة.

والقائد الفعال هو من يستطيع ربط الأحداث والمواقف واستنتاج الحدث المستقبلي، ومدى تأثيره في مؤسسته إذ يجب على القائد أن يضع في اعتباره الخطط البديلة لمواجهة المواقف والأحداث المتوقعة واللامتوقعة، وعليه أن يحشد الموارد المادية والبشرية باتجاه مواجهة هذه المواقف وتحقيق الأهداف المنشودة.

- القدرة التفاوضية: هي المهارة والبراعة التي يمتلكها الفرد للحوار مع الأطراف الأخرى للتوصل إلى اتفاق مقبول من جميع الأطراف، فالقائد الفعال هو من يمتلك القدرة على إقناع الآخرين بسلامة قراراته وموقفه بل يجب أن تكون له القدرة على كسب خصومه داخل المؤسسة وخارجها، وإدارة الصراع التنظيمي بصورة صحيحة بحيث يصل إلى تحقيق الأهداف بأقل التكاليف والخسائر. إن عنصر التفاوض يعد جزءاً أساسياً من صفات وخصائص القائد الناجح الذي يمتلك استراتيجيات تفاوضية تمكنه من كسب الصراعات، وضمان حقوق المجموعة والأتباع، وتشتد الحاجة إلى هذه الصفة في البيئة العدائية التي تنتشر فيها الصراعات والتوترات بين الأطراف المتنافسة داخلياً على السلطة والموارد وخارجيا على النفوذ والسوق.
- الولاء التنظيمي: ويعني الانتماء إلى المؤسسة أو المجموعة والدفاع عنها والتضحية من أجلها، فإذا غابت صفة الولاء اختفى القائد ولن يكون هناك أي إتباع لفرد لا يمتلك الولاء لمجموعته، حيث إن القيادة كما ذكرنا هي عملية طوعية وقد يبتعد الأفراد عن القائد إذا ما شعروا بأنه لا يمتلك الولاء الحقيقي للمجموعة. إن صور التعبير عن ولاء القائد للمؤسسة أو المجموعة كثيرة؛ فعلى القائد أن يعرف حاجات الأفراد ويسعى لتلبيتها كما أن عليه أن

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

يراعي مصالحهم حتى لو تعارضت مع مصالحه الشخصية، وعليه ألا يتخلى عن المجموعة إذا ما تم مواجهته بالضغوط والإغراءات وأن يتمسك بوحدة المجموعة وأهدافها.

- الخصائص الشخصية: هناك مجموعة كبيرة من المواصفات الشخصية التي يجب أن يتمتع بها القائد منها الصبر والتحمل والطلاقة في الحديث والمظهر اللائق أو الوسامة، وكذلك الشجاعة والإقدام، وحسن الاستماع وغيرها من الصفات.

نظريات القيادة

لقد تباينت نظريات القيادة حول تفسير عوامل نجاح القائد، فهناك نظريات تعزو أسباب نجاحه إلى سمات أو صفات أو خصائص معينه يمتلكها القائد، بينما هناك نظريات تعزو ذلك إلى السلوك القيادي للقائد، بينما توجد نظريات أخرى تعزو ذلك إلى الموقف، وعليه يمكن تتبع نظريات القيادة في المداخل الآتية: (عياصرة، 2006):

- مدخل السمات.
- المدخل السلوكي.
- المدخل الموقفي.
- مدخل الاتجاهات الحديثة في القيادة.

مدخل السمات:

إن أبرز ما يميز نظريات السمات، أنها ترجع نشأة القيادة إلى مجموعه من الصفات أو الخصائص الشخصية، التي يجب توافرها في الفرد كي يكون قائدا، ومن هذه النظريات:

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

نظرية الرجل العظيم في القيادة

إن الجذور الأولى لهذه النظرية تعود إلى عهد الإغريق والرومان، وتقوم هذه النظرية على الاعتقاد بأن القادة يولدون قادة، وأنهم قد وهبوا من السمات والخصائص ما يعينهم على هذا، حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن الرجال العظام يبرزون في المجتمع بسبب تمتعهم بقدرات غير مألوفة وامتلاكهم مواهب عظيمة، وسمات وراثية تجعل منهم قادة أينما كانت المواقف التي يواجهونها، ولم تقدم هذه النظرية سمات محدده للقادة (السبيعي، 2008).

وهذه النظرية ترى أن هناك قلة من أصحاب السمات الطبيعية الموروثة يمتازون بسمات قيادية نادرة تساعدهم على التأثير في الأفراد والجماعات والسيطرة عليهم، وهؤلاء هم الذين يجب أن يحتلوا مراكز القيادة في المجتمع لكي تتحقق عن طريقهم الأهداف الكبرى التي تتطلع الإنسانية إلى بلوغها (المغربي، 1990).

تتراوح هذه السمات القيادية ما بين سمات جسمية فسيولوجية تتمثل في: الهيئة والحجم والوسامة، إلى سمات نفسيه مثل: الحماسة والثقة بالنفس والقدرة على المبادرة والنضج الاجتماعي وتوفر الحاجة للإنجاز والخلق الجيد والشجاعة وسمات عقليه مثل الذكاء والقدرة على التفكير، التحليل وما إلى ذلك من سمات (القريوتي، 1993).

نظرية السمات

تستند هذه النظرية إلى أن النجاح في القيادة يتوقف على خصائص وسمات معينة تمتاز بها شخصية القائد، كما تقوم هذه النظرية على أساس يشير إلى مجموعة من الخصائص التي تفسر قدرات القائد الإداري، وفي ضوء هذه النظرية فإن القادة يتميزون عن غيرهم بالوعي والطموح، والتأثير في الآخرين، والقدرة على حل المشكلات (كنعان،2007).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المدخل السلوكي (النظريات السلوكية):

نتيجة لقصور نظرية السمات وعجزها عن تقديم أساس واضح لتحديد الصفات والسمات القيادية، ظهرت النظريات السلوكية التي تعد امتدادا لحركة العلاقات الإنسانية في القيادة، والتي تركز اهتمامها على سلوك القائد، وقد ركزت كثير من الدراسات والأبحاث اهتمامها في التعرف على سلوك القائد والجماعة، ومن هذه النظريات:

نظرية الشبكة الإدارية: لقد قام بليك وموتون بتطوير ما عرف بالشبكة الإدارية وتركز هذه الشبكة على خمسة أنماط للسلوك القيادي وهي كالآتي (كنعان، 2007، القريوتي، 2004):

أولاً:الخط (1/1)القيادة المتساهلة: يهتم هذا الخط بشكل منخفض بالعمل والمرؤوسين، وعدم تحقيق حاجات المرؤوسين، وبالتالي فإن المرؤوسين لا يشعرون بإشباع حاجاتهم، مما يؤدي إلى عدم الرضا عن العمل.

ثانياً:الخط(1/9) قيادة مهام بالعمل: يهتم هذا الخط بالعمل بشكل عالٍ، ومنخفض بالمرؤوسين، وفي هذا الخط لا يهتم القائد بمشاعر المرؤوسين، ويتجاهل قدراتهم، وينفذ القوانين بشكل رسمي، ويطلق على هذا الخط قائد المهام.

ثالثاً(9/1) قيادة النادي الاجتماعي: يهتم هذا الخط بشكل عالٍ بالمرؤوسين، ومنخفض بالعمل، ويهتم بتحقيق رضا العاملين على حساب العمل، ويكون تركيز القائد على حاجات مرؤوسيه، وذلك مع الاهتمام بالصلة الوثيقة معهم.

رابعاً(5/5) قيادة منتصف الطريق: يشير هذا الخط إلى إتباع نمط معتدل بين الاهتمام بالعمل، والمرؤوسين بشكل يحقق التوافق بينهما، مما يؤدي إلى درجة عالية من الرضا الوظيفي لدى المرؤوسين.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

خامساً: النمط(9/9) قيادة روح الفريق: يهتم هذا الخط بشكل عالٍ بالعمل، والمرؤوسين معاً، وفي هذا النمط يشجع القائد على العمل الجماعي والإبتكار، ويهتم بمشكلات العاملين ويعمل على حلها، كما أن الرضا عن العمل لدى المرؤوسين يحقق إنتاجية مرتفعة.

نظرية الخط المستمر في القيادة

إن (تانبنوم وشميدت) (Tannenbaum and Schmidt) حدد العلاقة بين القائد ومرؤوسيه على أساس خط متواصل، تمثل نهاية الطرف الأيسر لهذا الخط سلوك القائد الأوتوقراطي، وتمثل نهاية الطرف الأيمن سلوك القائد الديمقراطي، وبين هاتين النهايتين تقع بقية أنماط السلوك القيادي السبعة، وقد حددت هذه النظرية الأنماط القيادية بناء على كيفية اتخاذ القرارات (مغاري، 2009).

إن القرارات للأنماط القيادية السبعة تتخذ على النحو الآتي من قبل القائد: (حجي، 2003).

- يتخذ القرارات وحده ويعلنها.
- يتخذ القرارات وحده ويقنع المرؤوسين بها.
- يرحب بالأسئلة على ما يطرحه من أفكار.
- يطرح بدائل لاتخاذ القرار ويتعهد بالتغيير والتعديل.
- يطرح المشكلات ويتلقى اقتراحات قبل اتخاذ القرارات.
- يوضح للمرؤوسين الحد الذي يمكن لهم التحرك فيه ويطلب مساعدتهم في اتخاذ القرار.
- يسمح لمرؤوسيه باتخاذ القرارات .

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المدخل الموقفي:

اهتمت النظريات السابقة بالقائد من حيث السمات التي يتميز بها، أو من حيث السلوك الذي يتبعه في عملية القيادة. ونتيجة لعجز تلك المداخل عن تحليل فعالية القيادة برز المدخل الموقفي في بداية سبعينيات القرن الماضي.

ويعتمد هذا المدخل في القيادة على فرض أساسي مؤداه: أن أي قائد لا يمكن أن يظهر كقائد إلا إذا تهيأت له الظروف البيئية الملازمة لممارسة مهامه، وأن أساس تحديد خصائص القيادة لا يرتبط بسمات وخصائص شخصية عامة، بل يرتبط بسمات وخصائص نسبية ترتبط بموقف قيادي معين (المخلافي، 2007).

فنجاح القيادة يرتبط بمدى ملاءمتها للموقف الذي تستخدم فيه، وهذا يعني أن ظروف الموقف هي التي تحدد إمكانيات الفرد القيادية، ومن ثم فإنه ليس هناك ما يسمى بالنمط القيادي الأفضل، فالقيادة الفاعلة تتوقف على التفاعل بين سلوك القائد وبين المتغيرات الموقفية، وفيما يلي هذه النظريات (Gibb, 1969).

النظرية الموقفية

يعد العالم فيدلر من رواد هذه النظرية، وتشير هذه النظرية إلى مدى ملائمة أسلوب القائد لزيادة أداء الجماعة، من خلال علاقته بالمرؤوسين، والقدرة على تحديد الأهداف والأدوار، وتهتم هذه النظرية بالمتغيرات المتضمنة في أي موقف قيادي، وخاصة ما يتعلق بالعمل الجماعي، وتقوم هذه النظرية على افتراض يشير إلى أن أي قائد لا يمكن أن يظهر كقائد إلا إذا تهيأت له في البيئة المحيطة ظروف مواتية لاستخدام مهاراته، وهذا يشير إلى أن القيادة عملية تفاعلية فيها تأثير متبادل بين النواحي الشخصية، والجوانب الاجتماعية، وبين ما يتصف به القائد من صفات موروثة، وصفات مكتسبة من البيئة الاجتماعية، وبناء على هذه النظرية فإنه

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ليست هناك صفات مطلقة في القائد لجعله يصلح في كل موقف، فهناك من القادة قد يصلح لنشاط ما، وفي ذات الوقت قد لا يصلح لنشاط آخر، وبين فيدلر أن العامل الذي يضبط فيه الموقف، وعملية اتخاذ القرار، يتحدد بفرص التأثير من قبل القائد في الجماعة، وقد صنف (فيدلر) أنماط القيادة في نمطين (دواني، ديرني، 1984):

الأول: نمط عال يهتم بالعلاقات الاجتماعية.

الثاني: نمط متدن يهتم بحسن تنفيذ العمل، وافترض فيدلر أن ملاءمة الموقف للنمط القيادي يرجع إلى ثلاثة عناصر رئيسية هي: (الأغبري، 2003):

1. علاقة القائد بفريق العمل: عندما تكون العلاقات جيدة، على سبيل المثال: القائد محترم، وموثوق به ومحبوب، فإنه يسهل على القائد التأثير في الموظفين أكثر مما لو كانت العلاقات غير جيدة.
2. هيكلة المهمة: في بعض الحالات تكون الأهداف محددة، وخطوات المهمة واضحة، ومسألة معرفة الطريقة المناسبة للعمل هي مسألة معرفة فنية، وفي كثير من الحالات تكون المهمات غامضة، ويكون القائد غير متأكد من كيفية تنظيم العمل والإجراءات المناسبة، ويواجه صعوبة في عمله.
3. السلطة الممنوحة للقائد: يشير ذلك إلى الحد الذي يتمتع به القائد بالصلاحيات للتوظيف والطرد ومنح الزيادات والترقية والتقييم والعقاب والتأنيب.

وأضاف فيدلر أن المواقف تكون ملائمة للقائد إذا كان مستوى العناصر الثلاثة السابقة مرتفعاً، أي أن علاقة القائد بفريق العمل يسودها الاحترام المتبادل، وأن المهام والواجبات موزعة بشكل واضح ومحدد، فضلا عن توافر السلطة الكافية للقائد للقيام بأداء هذه الوظيفة مما يؤدي حتما إلى تحقيق ملاءمة الموقف للنمط القيادي السائد (الاغبري، 2003).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

نظرية هيرسي وبلانشارد (نظرية دورة الحياة)

تفترض هذه النظرية أن السلوك القيادي المناسب يختلف باختلاف درجة النضج الوظيفي للمرؤوسين، وبناء على ذلك فإن فاعلية القيادة تتوقف على قدرتها على تحدي مستوى نضج المرؤوسين، كما تفترض هذه النظرية أن هناك أربع مراحل لنضج الموظفين، وكل مرحلة من هذه المراحل تتطلب من القائد اتباع السلوك المناسب لكل مرحلة، حيث يتغير أسلوب القيادة تبعاً لمرحلة النضج (السبيعي، 2008).

وقد حددت هذه النظرية أربعة أنماط قيادية هي: (Blanchard & Heresy, 1988)

- نمط الإقناع: وفيه يهتم القائد بالعمل وبالعلاقات الإنسانية (عالٍ في التوجيه وعالٍ في المساندة ويسود هذا النمط عندما يكون مستوى نضج العاملين منخفضاً نسبياً).
- نمط المشاركة: وفيه يهتم القائد بالعلاقات الإنسانية أكثر من اهتمامه بالعمل، (عال في المساندة ومنخفض في التوجيه)، ويسود هذا النمط عندما يكون مستوى نضج العاملين مرتفعاً نسبياً.
- نمط التفويض: وفيه يكون اهتمام القائد منخفضا بالعلاقات الإنسانية ومنخفضا بالعمل، (منخفضا في المساندة والتوجيه)، ويسود هذا النمط عندما يكون مستوى نضج العاملين عاليا.
- نمط الإخبار: وفيه يهتم القائد بالعمل أكثر من اهتمامه بالعلاقات الإنسانية، (عال في التوجيه ومنخفض في المساندة)، ويسود هذا النمط عندما يكون مستوى نضج العاملين منخفضا.

ومن الإسهامات المهمة التي قدمتها هذه النظرية في فهم القيادة تحديد مستوى نضج المرؤوسين كوحدة واحدة، وعلى مستوى الفرد بشكل مستقل، كعامل مهم في تحديد فاعلية النمط

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

القيادي في موقف من المواقف تجاه هدف أو مهمة أو وظيفة يريد القائد تحقيقها، ويحدد النضج الوظيفي بعنصرين مترابطين هما:

- الرغبة أو الاستعداد: رغبة الموظف في العمل، والاستعداد لتحمل المسؤولية.
- القدرة: قدرة العاملين على وضع أهداف واقعية وتحقيقها.

وكشف هيرسي وبلانتشارد (Blanchard & Heresy) عن جوانب نفسية هامة لدى الإنسان العامل وقسماها إلى أربعة مستويات للنضج.

فالفرد الناضج هو الذي يتمتع بضبط داخلي عال إذ ينجز المهمة من أجل تحقيق رغبته وهدفه المتمثل بالإنجاز على أكمل وجه، أما الشخص غير الناضج فهو الفرد الذي ضبطه الداخلي متدن ويحتاج إلى ضبط خارجي لإنجاز عمله، فهو يقوم بالمهمة وينجزها لأنه طلب منه ذلك، ويكون إنجازه حسب ما يرغب به الرئيس (دواني، 2006).

إن الدور الأساس للقائد حسب هذه النظرية هو تحديد مستوى نضج المرؤوسين واختيار النمط القيادي الذي يساعدهم على تدعيم المرؤوسين وتطويرهم، والعمل على رفع مستوى نضجهم.

مدخل الاتجاهات الحديثة في القيادة

شكلت النظرية الموقفية ونموذجها للسلوك القيادي بداية تحول في الفكر القيادي، فقد بدأ الاهتمام واضحاً في النمط القيادي وارتباط ذلك بالمواقف المتغيرة وعواملها، وبدأ البحث يخرج من إطار السمات والنمط القيادي إلى دور العاملين والجماعة والبيئة وقدرة القائد على التكيف (عياصرة، 2006)، ومن هذه الاتجاهات الحديثة ما يأتي:

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

النظرية التفاعلية:

وتقوم هذه النظرية على أساس التكافل والتفاعل بين كل المتغيرات الرئيسية في القيـــادة وهي: القائد وشخصيته ونشاطه في الجماعة والإتباع (اتجاهاتهم وحاجاتهم) والجماعـــة نفسها (بناؤها والعلاقات بين أفرادها) الموقف، كما تحددها العوامل المادية وطبيعة العمـــل وظروفـــه وترتكز هذه النظرية على تفاعل القائد مع الأتباع بإدراكه لنفسه ولهم مع إدراكهم له وللموقف.

النظرية الوظيفية:

وتشير إلى أن القيادة تقوم في جوهرها على التفاعل الوظيفي بين الصفات الشخـــصية، وبين الظروف الموقفية والبيئية المحيطة بها، وهي تكون في مجموعها عناصر وأبعاد القيادة.

وبمعنى آخر فإن الصفات والخصائص والمهارات اللازم توافرها في قائد معـــين تتحـــدد بدرجة كبيرة في ضوء مطالب الموقف الذي يمارس فيه دوره كقائد، والفرد لا يـــصبح قائـــدا لمجرد امتلاكه لعدد من الصفات والخصائص، ولكن نموذج الخصائص الشخـــصية يجـــب أن يكون مرتبطاً إلى حد كبير بخصائص ونشاطات وأهداف التابعين، وهكذا تهتم النظرية الوظيفية بدراسة المواقف التي تعمل فيها القيادة والجماعة التي تتعامل معها للتفاعل بين القيادة من ناحية وهذه المواقف والجماعة من ناحية أخرى.

أي أن القيادة تتحدد من خلال الوظائف التي تقوم بها في تفاعلها مع الظروف البيئيـــة، فصفات القيادة وخصائصها اللازمة لوظيفة مدير مدرسة مثلا قد تكون مختلفة تماماً عـــن تلـــك المطلوبة لوظيفة مدير تعليم أو مشرف تربوي، ويؤكد (مرسي، 1998) أن النظرية الوظيفيـــة تقوم على الجمع بين نظرية السمات والموقفية، إذ تعتبر أن القيادة تقوم فـــي جوهرهـــا علـــى التفاعل الوظيفي بين الشخصية بكل مقوماتها وبين الظروف الموقفية والبيئية المحيطة بها.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

القيادة التبادلية:

تقوم القيادة التبادلية على مبدأ التبادل الاقتصادي بين القائد والمرؤوس فالقائد يشجع على الإتساق والتوحد مع المنظمة بواسطة إعطاء المكافآت العرضية الايجابية والسلبية. وتعتمد القيادة التبادلية على التعزيز غير المشروط، فالقائد يهتم بالنتائج ويركز عمله على بحث التبادل بينه وبين المرؤوسين، وضبط أعمال مرؤوسيه حتى يتبعوا ما يريد القائد منهم .من خلال التأثير فيهم باستخدام الجوائز والمكافآت أو العقوبات التي يعطيها بشكل عفوي معتمدا على كفاءة أداء المرؤوسين (عياصرة، 2006) وتعتمد القيادة التبادلية على نوعين من السلوك:

النوع الأول: المكافأة المحتملة وقد أثبتت الدراسات فاعلية القائد التبادلي (وإن كان بصورة أقل من القيادة التحويلية) في تحفيز المرؤوسين للإنجاز بمعدلات عالية، وزيادة مستوى الرضا الوظيفي للمرؤوسين، وزيادة نموهم المهني.

النوع الثاني: الإدارة بالاستثناء وتتضمن (الأنموذج السلبي أو الخامل)، استخدام العقاب المشروط وبعض الأفعال التصحيحية لمواجهة أي انحرافات عن الأداء وفق المعايير المحددة، أما الأنموذج الثاني الذي أضيف حديثا للنظرية، فيركز على البحث عن الأخطاء وفرض القواعد والإجراءات المناسبة لمنع ظهور تلك الأخطاء (المخلافي، 2007):

القيادة التحويلية: يعد بيرنزمكروجر (Burns Macgregor) مؤسس القيادة التحويلية في العام 1978م، فقد بنى نظريته على منظومة من الالتزامات الأخلاقية، تستند إلى تطوير العلاقات الأخلاقية بين القادة والأتباع، ولذا فان القادة التحويليين يعززون ويؤكدون أهمية الفضيلة الأخلاقية (العمراني، 2004).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وقد عرف بيرنز القيادة التحويلية بأنها: عملية دفع التابعين وتنشيطهم نحو تحقيق الأهداف من خلال تعزيز القيم العليا والقيم الأخلاقية، والوصول بهم إلى مرتبة القادة (الهواري، 1999).

ثم قام باسBass عام 1985 بتقديم نظريته المشهورة في القيادة التحويلية، وعرف القيادة التحويلية بأنها: القيادة التي تعمل على توسيع وتعظيم اهتمامات المرؤوسين وحاجاتهم إلى ما هو أبعد من اهتماماتهم الشخصية من أجل مصلحة المنظمة (العامري، 2002).

وعرف الهواري (1999) القائد التحويلي بأنه: القائد الذي يرفع من مستوى التابعين لتحقيق الإنجاز والتنمية الذاتية، والذي يؤدي إلى تطوير المجموعات والمنظمات.

ورأى باس(Bass)أن القادة التحويليين يؤثرون في المرؤوسين بشكل أساسي، فالمرؤوسون يشعرون بالثقة والاحترام والإعجاب، والولاء للقائد، ويتم تحفيزهم على إنجاز أعمال أكثر من المتوقع منهم. ويمكن للقائد التحويلي أن يؤثر في المرؤوسين من خلال زيادة وعيهم بأهمية المهمة ونتائجها، وإقناعهم بتغليب مصالح المنظمة أو الجماعة على المصالح الشخصية، وتنشيط الحاجات العليا (yukl, 2002).

ووصف باس وأفوليو (Bass & Avolio, 1994) القادة التحويليين بأنهم يثيرون اهتمام زملائهم ومرؤوسيهم ليعرضوا أعمالهم بصورة جيدة، ويخلقون يقظة ووعيا برسالة أو رؤية المنظمة وفريق العمل، ويطورون زملاءهم ومرؤوسيهم إلى مستوى عال من القدرات والقوى الكامنة، ويحفزون زملاءهم ومرؤوسيهم إلى تغليب مصالح المجموعة على المصالح الفردية.

وأولئك القادة يساعدون الأفراد لتجاوز مصالحهم الخاصة من أجل رؤية المنظمة الأكثر اتساعًا، وهم يلهمون الآخرين برؤيتهم، ويخلقون الإثارة بحماستهم ويتحدون الافتراضات التي

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

مر عليها الزمن من خلال تصميمهم على إعادة تشكيل المستقبل، ويشككون في الأشياء المجربة والصحيحة، وتشتمل القيادة التحويلية على أربعة أبعاد هي: (Bass & Avolio,1994)

1. التأثير المثالي: يمارس القادة التحويليون سلوكاً يجعل منهم قدوة وأنموذجًا للتابعين، فالقائد التحويلي يكون محل إعجاب وتقدير واحترام وثقة تابعيه، وهذه الامتيازات تأتي نتيجة لإهتمام القائد التحويلي بتحقيق حاجات التابعين الشخصية، ومشاركتهم في تحمل المخاطر، وقيامه بالأشياء الصحيحة، كما أنه يتحلى بالمعايير والقيم الأخلاقية والسلوكية، كما يتجنب استخدام السلطة للكسب الشخصي، ويستخدمها للمصلحة العامة.
2. الدافعية الإلهامية: يمارس القادة التحويليون سلوكًا فيه تحفيز وتشجيع وإلهام لمن حولهم من أتباع، من خلال مدهم بمدلولات العمل والتحدي، وإذكائهم لروح العمل الجماعي.
3. الاستثارة الفكرية: القادة التحويليون يستثيرون جهود التابعين حسيًا وذهنيًا إذ يشجعونهم على إعادة دراسة أهدافهم ووسائلهم بتقديم أهداف جديدة ووسائل جديدة، ووجهات نظر ورؤية جديدة وتحديات فكرية جديدة من خلال طرح أسئلة افتراضية أو بعرض مشكلات قديمة بعد إعادة صياغتها بطريقة مختلفة، وعرض طرق جديدة لمواجهتها بهدف جعل تلك الجهود إبداعية وخلاقة.
4. الاعتبار الفردي: القائد التحويلي يولي اهتمامًا خاصًا بجميع تابعيه، وذلك من خلال التعامل مع كل فرد بطريقة معينة، ومراعاة الفروق الفردية بين التابعين من حيث الحاجات والرغبات، والعمل على تنميتهم مهنياً من خلال خلق فرص جديدة للتعلم والتدريب، وتشجيع الاتصال والتفاعل المتبادل والعمل على تحقيق مزيد من التقدم والتطور والنمو.

ومن حيث العلاقة بين القادة والمرؤوسين ميز بيرنز بين القيادة التبادلية وبين القيادة التحويلية بأن العلاقة في القيادة التبادلية نفعية مؤقتة تحدث لغرض تبادل أشياء ذات قيمة، بينما

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

العلاقة في القيادة التحويلية علاقة مبنية على غاية أخلاقية ثابتة، وعلى المتطلبات والحاجات والطموحات، والقيم الأساسية للمرؤوسين (Burns, 1978).

كما فرق بيرنزل(Bearns) بين القيادة التبادلية وبين القيادة التحويلية من حيث التأثير، فالأولى تركز على السلطة البيروقراطية التي تركز على السلطة الشرعية واحترام القوانين والتقاليد أكثر من اعتمادها على التأثير، بينما تركز الثانية على التأثير في المرؤوسين، وتحفيزهم وإلهامهم للتحرك نحو الأفضل.

إن الفرق بين القائد التحويلي وبين القائد التبادلي هو أن الأول يحصل على طاعة واحترام المرؤوسين من خلال تحفيزهم على بذل مزيد من الجهد لتحقيق الأهداف، بينما الثاني يحصل على طاعة واحترام المرؤوسين من خلال المال والمكافآت (العامري، 2002).

كما يمكن القول: بأن القيادة التبادلية ما هي إلا نقطة انطلاقة القيادة التحويلية الفعالة، إذ تعد مكملة للقيادة التحويلية، كما أن القيادة التحويلية تعزز تأثير القيادة التبادلية، وعليه فالقائد التحويلي يمكن أن يستخدم المكافآت المشروطة، والإدارة بالاستثناء، في المراحل الأولى حتى يرتقي بحاجات المرؤوسين، وقيمهم وطموحاتهم (العمراني، 2004).

الأنماط القيادية

يقصد بالنمط السلوك المتكرر للشخص، ونمط القائد أو المدير هو السلوك المتكرر عبر فترة طويلة من الزمن من خلال خبراته، وتعليمه وتدريبه، وتجدر الإشارة إلى أن نمط المدير ليس النمط الذي يراه في نفسه، ولكن هو سلوكه من منظور المرؤوسين.

إذن يمكن أن نعرف النمط القيادي بأنه: عملية التأثير في الآخرين للوصول إلى فهم واتفاق مشترك حول الأعمال المطلوب أداؤها، وكيفية إنجازها بفاعلية، فهو عملية تسهيل للجهود الفردية والجماعية لتحقيق أهداف مشتركة (yuki, 2002).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

يقوم هذا النمط من القيادة على مبدأ الإيمان بالمشاركة من قبل الجماعة في اتخاذ القرارات، وعمليات التخطيط والتنظيم، وتشجيع الأعضاء في المشاركة بالمناقشات، الأمر الذي يؤدي إلى تحفيز الأفراد على الالتزام، وتحمل المسؤولية تجاه العمل، ويقوم هذا النمط على أساس احترام شخصية الفرد، وأنه غاية في ذاته، كما أن أساس العمل يقوم على التعاون الإيجابي مع الإحتفاظ بذاتية القرار، وهذا يمثل القيادة الإنسانية والجماعية التي تضمن التفاف الجماعة حول القائد الذي يمثلهم، وتترك للقائد الديمقراطي و للعاملين حرية اختيار الزملاء ويتسم بالعدل في توجيه النقد، كما أنه يعمل على تقديم المشورة لمن يحتاجها من العاملين ويعمل على تنمية القدرة على الإبداع والتجديد لديهم (البدري، 2005).

ويعتمد النمط القيادي الديمقراطي على ثلاثة أسس في قيادته وهي: العمل على إقامة علاقات إنسانية بين القائد والمرؤوسين يسودها التعاون، والاحترام المتبادل، وإشراك المرؤوسين في المهام القيادية، مما يساعد على تحقيق أهداف المؤسسة، وتفويض السلطة للمرؤوسين ضمن أطر وقواعد لا تخل بالقوانين والأنظمة (الأسدي وإبراهيم، 2003).

ويضيف مغاري (2009) عددا من خصائص القيادة الديمقراطية:

- يشيد القائد بالأعمال الممتازة للمرؤوسين، يهتم بحل الخلافات التي تحدث بين المرؤوسين.
- يشارك المرؤوسين في مناسباتهم الاجتماعية، يفهم مشكلات المرؤوسين ويعمل على معالجتها.

مزايا النمط الديمقراطي:

- إن الديمقراطية تعمل على تنمية روح الإبتكار والعطاء بين المرؤوسين وإعطائهم فرصة للتعبير عن شخصياتهم، وقدراتهم حيث تلغى السلبية التي توجد في النمط الأوتوقراطي والفوضى التي توجد في النمط الترسلي (البنا، 1985).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- القيادة الديمقراطية تقوي تأييد وانتماء المرؤوسين لأهداف المؤسسة، وتقلل من ناحية أخرى من نسب التغيب عن العمل، وتزيد من التماسك بينهم، ويسود لدى المرؤوسين جواً من الرضا عن العمل وتتميز علاقة المرؤوسين بروح الصداقة والتعاون ورح الفريق ويزيد من إنتاجيتهم (كنعان، 1985).

بعض الانتقادات للنمط الديمقراطي:

- الاهتمام البالغ بالعاملين قد يؤثر سلبًا على الإنتاجية، لأنه قد تغلب أهداف العاملين على أهداف المؤسسة وذلك يؤثر على المصلحة العامة، والفكر الإداري الحديث ينادي بإحداث توازن بين أهداف العاملين وأهداف المؤسسة (عبد الباقي، 2002).
- صعوبة إشراك جميع المرؤوسين في صنع القرار، حيث تعتبر المشاركة في بعض الحالات علامة من علامات ضعف القائد وقد تفقده الدور القيادي، وكذلك تستلزم الديمقراطية كثيرًا من الوقت والجهد والتنظيم مما لا يتيسر للقائد خصوصا في أوقات الأزمات التي يترتب عليه أن يصبح اتخاذ القرار أمرا معقداً ومكلفاً للجهد والمال (أبو عيدة، 2005).

نمط القيادة الأوتوقراطي

أوتوقراطي هي كلمة يونانية من Autocratic ومعناها حكم الفرد الواحد حيث تعني خضوع الفرد وممتلكاته لمصلحة الدولة (كنعان، 1995).

فالقائد الديكتاتوري يحاول أن يركز كل السلطات في يده ويحتفظ لنفسه القيام بكل صغيرة وكبيرة بمفرده، ويصدر تعليماته وأوامره ويصر على طاعة مرؤوسيه له، وهو لا يثق في قدرات ومهارات مرؤوسيه، مما يساهم في ازدياد روح الشك والريبة بين العاملين وهذا ينعكس على المؤسسة بزيادة التوتر والقلق (حسين، 1998).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وتؤكد الدراسات في مجال علم النفس والاجتماع بأن القائد الديكتاتوري يرفع من شأن نفسه على حساب مصالح الآخرين، وهو دائما ينسب النجاح لنفسه ولجهوده ويقلل من جهود الآخرين وينسب الفشل إليهم (هلال، 1998).

ويضيف (عقيلي، 1996): إن هذه القيادة تؤمن بمركزية السلطة واتخاذ القرارات، إذ على جميع المرؤوسين قبل أن يقوموا بأي تصرف أن يرجعوا به إلى رئيسهم، الذي بدوره يزودهم بكافة المعلومات التفصيلية التي يحتاجونها في أداء أعمالهم، والقائد الأوتوقراطي الذي يطلق عليه تسمية (الديكتاتور) يؤمن بسياسة المكافأة والعقاب، وتعتمد الأوتوقراطية في الإشراف على السلطة الرسمية الممنوحة لها بموجب القانون أو التفويض، والتي تخول القائد فرض العقوبة أو منح المكافأة دون أن تولي اهتماما لتنمية العلاقات الشخصية الطيبة مع المرؤوسين، وبالتالي يمكن القول إن القيادة الأوتوقراطية لم تحقق مكانة ذات أهمية في مراعاة شعور المرؤوسين.

خصائص النمط الأوتوقراطي:

بين مغاري (2009) عددا من خصائص النمط الأوتوقراطي منها ما يأتي:

- لا يعرف معنى التحفيز، يكون قاسياً وصارماً في تعامله مع مرؤوسيه، ينسب النجاح لنفسه وليس لمرؤوسيه، يتخذ القرارات بنفسه دون اشراك الاخرين.

مزايا النمط الأوتوقراطي

أكدت نتائج الدراسات أن نمط القيادة الأوتوقراطي ليس سلبيًا في جميع الأحوال بل أحيانًا قد تقتضي بعض الظروف وبعض المواقف تطبيق مثل هذا النمط من أنماط القيادة، وقد يكون هذا النمط ناجحًا في التطبيق خلال الأزمات أو في ظل الظروف الطارئة التي تتطلب الحزم والشدة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

بعض الانتقادات للنمط الأوتوقراطي:

هناك بعض الانتقادات التي وجهت لهذا النمط والتي منها:

يقتل روح المبادرة والابتكار لدى المرؤوسين، يؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية لـدى المرؤوسين، ارتفاع معدل الشكاوى والتظلمات بين المرؤوسين وشعور المرؤوسـين بالإحبـاط (أبو عيدة، 2005).

ثالثاً: نمط القيادة الترسلية :

يتميز هذا النمط من القيادة بتقديم المعلومات والتوجهات، ولكنه لا يشترك بتحمـل أيـة مسؤولية فيها، كما أنه يترك للعاملين حرية التصرف في شؤونهم دون التدخل فيها، ولا يحاول تنظيم سير العمل ولا التوجيه وإبداء الرأي إلا إذا طلب منه ذلك ونتيجة لذلك تظهـر حـالات التسيب وعدم الجدية في العمل، مما يحول النظام إلى فوضى، وعدم استثمار الوقـت والجهـد، وتصبح الجماعة مفككة وغير مستقرة ويتميز رضا العاملين في ظل هذا النمط بأنـه مـنخفض مقارنة مع النمط الديمقراطي (القريوتي، 2004، البدري، 2005)، ويوصف هذا النمط القيادي بأنه الأقل من حيث الإنتاجية والفاعلية، ويشعر الأفراد بالإحباط، والضياع، وعدم القدرة علـى التصرف (الطيب، 1999).

والاتجاه الغالب لدى كتاب الإدارة أن نمط القيادة التسيبية (الترسلية) غير فعال في التطبيق العملي، لأنه يقوم على حرية المرؤوسين الكاملة، والقائد في نظرهم لا يقود ولكنه يلقي مسؤولية الإنجاز على مرؤوسيه ويهمل في ضبط سلوكهم وتوجههم(عبد الباقي، 2002).

أهم خصائص هذا النمط ما يلي:

القائد يترك لأعضاء الجماعة الحرية الكاملة في اتخاذ القرارات، القائـد يمـد الأفـراد بالمواد، ويعرفهم بالعمل وعلى استعداد لإعطاء أي معلومة لمن يسأل، القائد لا يقوم بأي عمل،

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ولا يصدر عنه أي تعليمات، بل يترك لأفراد الجماعة أن يقوموا بالأعمال كيفما يريدون، الاجتماعات في ظل هذا النمط تتسم بطول المدة، لأن القائد يترك للجميع طرح أفكارهم ومقترحاتهم والدفاع عنها دون تدخل منه في عملية التوفيق بين الأطراف المجتمعة (ربيع، 2006).

مزايا النمط الترسلي

نتائج بعض الدراسات كشفت عن أن هذا النمط قد يكون جيداً وناجحاً عندما يكون المرؤوسون على مستوى عال من التعليم، وذلك لأن تفويض القائد لسلطاته على نطاق واسع يحتاج إلى كفاءات عالية (أبو عيده، 2005).

بعض الانتقادات للنمط الترسلي

تدني درجة الإنتاج إلى أقل مستوى لها من أي نمط آخر، عدم توفر حماسة كبيرة للعمل، الإخفاق في تعبئة طاقة أفراد الجماعة، تهرب أعضاء الجماعة عن تحمل أي مسؤوليات إضافية، عدم اكتراث الأعضاء لما تقوم به الجماعة (ربيع، 2006).

وترى الباحثة أن هذا النمط القيادي لا يصلح للعمل في معظم المؤسسات والمنظمات سواء تربوية أو غيرها إلا إذا كان الأفراد على درجه عالية من الوعي وتحمل المسؤولية والمراقبة الذاتية، بحيث يقومون بالمهام المنوطة بهم على أكمل وأتقن وجه، وأن يكونوا قد تلقوا التدريب الكافي للقيام بمهامهم واتخاذ القرارات بأنفسهم دون وجود قائد يساعدهم في ذلك.

الجزء الثالث: القيادة في المنظمات المتعلمة

إن منظمات التعلم منظمات تسهل عملية التعلم لجميع أعضائها، وبالتالي لا بد من وجود قيادات قادرة على التعلم والتفكير بصوره فردية أو جماعية، وتكون هذه القيادات قادرة على تطوير قدراتها من خلال التفكير في صحة الفروض التي تعمل بها، والتأمل في النتائج التي

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

تصل إليها، وتكون قادرة أيضاً على دعم وتشجيع وإثارة العاملين وتشجيع ثقافة التجريب ومكافأة التعلم، وتعضيد الاقتراحات الإبداعية، أي أنها قيادة تعمل باستمرار على تهيئة الفرص في مواقع العمل (Nevis et al,1995.Marquard,1996).

إذن نحن بحاجة لقادة لهم سلوكيات وخصائص، تتماشى مع المنظمات المتعلمة، وهؤلاء القادة يستطيعون بناء المنظمة المتعلمة بما يتوائم مع الإبداع والابتكار وتوظيف الخبرات، وبما يساعد الطلبة على الإنخراط في العملية التعليمية التعلمية.

الأدوار الرئيسية للقائد في المنظمات المتعلمة

اجتهد بعض الباحثين في تحديد الأدوار الرئيسية التي على القائد القيام بها في بيئة التعلم، فقد حدد كل من ثلاثة أدوار رئيسيه للقادة تتماثل مع الأدوار التي قدمها سينج (Senge, 1990) وهذه الأدوار هي:

أولاً: القائد كمصمم (Leader as Designer)

حيث يمتلك القائد في هذا الإطار مهمتين أساسيتين: تتلخص المهمة الأولى في تصميم الأفكار التي تؤثر على إدارة المنظمة في مجالها الاجتماعي، حيث يكون تركيزه على الغرض والرسالة والقيم الرئيسة للمنظمة، وهذه تعكس الجوانب المرئية للبناء الاجتماعي للمنظمة وتساهم في قيادتها وقت الأزمات، أما المنظمة الثانية فهي أكثر عمقاً ومهارة وترتبط بتصميم السياسات والاستراتيجيات والهياكل بطريقه تسمح لفرق العمل بالفهم والاستيعاب وتبادل الخبرات وتحقيق التعلم المشترك.

ويسعى القائد من خلال عملية التصميم إلى تحقيق التكامل بين مختلف موارد المنظمة وتناسبها مع الأطر الوظيفية والفكرية للعاملين ولكن مع البيئة الخارجية أيضاً.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

فالمصمم الحقيقي هو من يفهم ويستوعب الكليات ويضع النظم الكفيلة بتكامل الرؤى والأهداف والقيم بحيث يحقق النجاح الملموس في التعلم ونقل الخبرات.

ثانياً: القائد كمعلم (Leader as Teacher)

ووفقا لهذا الدور يعمل القائد على تقديم النماذج العقلية والافتراضات الجديدة ومساعدة المعلمين على التعلم واكتساب الخبرات وإعادة وجهة نظرهم بخصوص الواقع من أجل رؤية الحوادث على حقيقتها والوقوف على أسبابها الحقيقية. فهم بهذا العمل يفتحون أفاقا جديدة لإعادة تشكيل وصياغة المستقبل.

ثالثا: القائد كخادم (Leader as Steward)

يتجسد دور القائد هنا في رغبته الصادقة في خدمة المنظمة والعاملين فيها وتقديم الرعاية لهم، (Lloyd and Spears, 1996). فالقيادة يجب أن تكون أولاً وقبل كل شيء لخدمة الآخرين وإشباع رغباتهم، والقائد وفق هذا الدور لا يقدم الأفكار ويجبر العاملين على قبولها؛ لأن الذين يقودهم لديهم أفكارهم التي غالباً ما تكون أفضل من أفكاره (Rinehart, 1998).

سلوكيات وخصائص القادة في المنظمات المتعلمة

يقول سينج (Senge, 1990) إن المنظمات المتميزة في أدائها تمتلك نوعين من التعلم: التعلم الكيفي وهو خاص بمسألة التغلب على المشكلات وفق معطيات القواعد والسياسات الرسمية، أما الثاني فهو التعلم التوالدي أو المولد وهو تعلم ينبثق من رغبة الإنسان وحب الفضول، وكلما عمقت الرغبة وحب الفضول عند الإنسان اندفع نحو اكتشاف المجهول وتفنن في إجراء التجريب، ومن أجل ازدهار المنظمة وتقدمها لابد للقادة من أن يتعلموا كيفية غرس التعلم التوالدي في العمل، فقد أشارت الدراسات الحديثة إلى أن الأداء المتميز يعتمد على تعلم ممتاز، وكلما ازداد وانتشر التعلم التوالدي في العمل تحولت المنظمة إلى منظمة تعلم، في هذه

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنظمات نحتاج إلى نوع آخر من القادة، نوع قادر على فهم مبادئ التوتر الإبداعي حيث تركز هذه المبادئ على صيانة التوتر بين الواقع الحالي للمنظمة ورؤيتها المستقبلية، والقادة الماهرون في استخدام هذا التوتر يعرفون تمامًا متى يجب ابتعاد المنظمة عن واقعها الحالي والتوجه بها نحو الرؤية المستقبلية، ويعرفون أيضاً متى يستحسن التريث في هذا التوجه والتركيز على الوضع الراهن. إن منظمات التعلم هي مصنع للقادة ، إنها في الواقع مجتمع من القادة، فعملية القيادة هي أساساً مهارة تسعى المنظمة إلى غرسها في جميع أفراد المنظمة، وفي كل فريق عمل هناك مجال ووقت لممارسة كل عضو الدور القيادي، وهذا لا يعني تبدلًا جذريا في طريقة النظر إلى الأدوار القيادية في المنظمة، فبعد أن كانت محصورة في أيدي عدد قليل من القادة، أصبحت الآن دوراً أساسياً لمعظم أعضاء المنظمة.

يقول سينج (Senge, 1990) في هذا الصدد: لم يعد كافيا في ظل التغيرات البيئية والتنافسية اعتماد المنظمة على طرح عدد من الأفراد ومن زاوية ضيقة (القيادة العليا) للحلول والإبداعات، ولذلك نجد منظمات التعلم تركز بشكل متزايد على مفهوم القيادة التحويلية (Transformational Leadership) وهي القياده القادرة على وضع رؤية واضحة للمنظمة وتعمل على إيجاد أنظمة جديدة تتوافق مع متطلبات المستقبل، إن المحاور الرئيسة التي طرحت في هذا النوع من القيادة، تشير إلى أدوار قيادية مختلفة تلتصق أنشطتها بإدارة التغيير والتطوير، وبناء قيم ورؤى تنظيمية مشتركة، كما تركز على بناء الثقافة التنظيمية الملائمة لعمليات التعلم بالإضافة إلى أنشطة فرق التعلم واتجاهاتها، والقائد التحويلي هو الذي يستطيع إحداث تغييرات جذرية وإيجابية في المنظمة أو المجموعة التي يوجد فيها، ويحرص القادة التحويليون على تعزيز أداء العاملين من خلال التفاني في تحقيق ما يأتي:

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- بناء رؤية قيادية والالتزام بنظم التعلم التنظيمي وتجسيدها عملياً في السياسات والإجراءات التنظيمية (Ellinger, et al, 1990).
- بناء فرق العمل كوسيلة أساسية لحشد وتنسيق واستثمار الطاقات الفكرية والخبرات العملية للإفراد وتوجيهها نحو تحقيق إنجازات في العمل (Edmondson, 2002).
- إن جمع الأفراد للعمل في فرق يحقق تكامل الخبرات والتخصصات في عصر العولمة والثورة التقنية ويعمل في الوقت نفسه على إضعاف الفوارق البينية بين الأقسام والاستشاريين والإداريين (السليمي، 2001).
- تعزيز التفكير النظمي ويتضمن ذلك تشجيع العاملين على إيجاد الترابط بين الموضوعات والأحداث والبيانات بشكل شامل بدلاً من التعامل معها على أساس أنها سلسلة من الأحداث المتقطعة أو المبعثرة لا علاقة تجمع بينها. إن التفكير النظمي يساعد العاملين على رؤية الأوضاع والنظم بشكل كلي والتعلم من العلاقات التي تربط بينها (Campbell&Cairns.1994).

كما أشار(عطاري وعيسان، 2007) إلى أن المديرين في المدرسة المتعلمة يتحولون من قادة تعليميين إلى قادة تعلم يتخذون عملاً قياديًا مسئولًا لإيجاد ثقافة تنظيمية تثري نمو وتطور جميع العاملين في المدرسة، ويوفرون فرصاً تعليمية ويقدمون تغذية راجعة ويعززون الثقة بالإنجاز، ويبدون اهتماماً بالنجاح المهني للمعلمين وبهذا يصبح التعلم ممكناً .

كما أشار جبران (2011) إلى أن نجاح المدرسة كمنظمة متعلمة يعتمد على مجموعة عوامل ذكر منها: ما يرتبط بقيادة المنظمة (المدرسة): كمساعدة المعلمين على تحديد فجوات الأداء، ثم تشجيع البحث والمعرفة لسد هذه الفجوات، وممارسة الديمقراطية وشفافية الإدارة والعمل على تمكين المعلمين ذوي المعرفة من مستوياتهم داخل المدرسة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أهمية الادب النظري المتعلق بالأسلوب القيادي في الدراسة: من خلال استعراض الادب

النظري المتعلق بالأسلوب القيادي يتضح أهمية الحديث عن النظريات القيادية في بيان ان لكل نظرية اسلوب قيادي متبع وفقها وبناءً على ذلك تم اختيار الأساليب القيادية الثلاثة في هذه الدراسة والمتمثلة بالنمط الديمقراطي، والاتوقراطي، والترسلي، وكذلك تم التركيز على القيادة التحويلية باعتبارها القيادة الاكثر تمثيلاً للمنظمة المتعلمة وكذلك سلوكيات القادة في المنظمة المتعلمة .

الاشراف التربوي:

يعد الإشراف التربوي أحد المدخلات الرئيسة للنظام التربوي، وهو مرتبط بالإدارة التربوية وأحد أهم أنشطتها، حيث يختص بالجانب الفني والجانب الإداري في عمل المعلم لتحسين أدائه وتطويره بما يخدم الأهداف التربوية (نشوان،1992).

يقوم الإشراف بدرجة أساسية على إقامة وبناء علاقة تعاونية ديمقراطية إنسانية مستمرة مستمرة، تهدف في نهاية المطاف إلى الرقي بمستوى المعلم مهنيًا وأكاديميًا، مما ينعكس على الطلبة من حيث إعدادهم ليكونوا مواطنين صالحين في عصر يتسارع فيه الانفجار المعرفي بصورة مذهلة حيث أن تطور وسائل الاتصال والتقنيات الحديثة، وسرعة نقل المعلومة من مكان إلى آخر عبر شبكة الانترنت والبريد الالكتروني والأقمار الصناعية والفضائيات أصبح ميسورًا على الطلبة الوصول إليها بصورة مباشرة، وعليه فقد ترتب على ذلك تغير في دور المعلم من معلم يعد مصدرًا للمعلومات بالتلقين، إلى منظم للمعرفة الهادفة، يساعد الطلبة على توظيفها في حياتهم حيث أصبحت المعرفة أكثر السلع قيمة في الاقتصاد العولمي، فليس أمام الدول إلا خيار زيادة استثماراتها في التعليم (نوير، 2003).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

مفهوم الإشراف التربوي:

هناك العديد من التعريفات لمفهوم الإشراف التربوي ولكن تم اختيار اكثرها ارتباطا بموضوع الدراسة ومن هذه التعريفات ما يلي:

الإشراف التربوي: هو العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير للعملية التعليمية والتعلمية ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية، وهو يشمل الإشراف الذي يجري على جميع العمليات التي تجري في المدرسة سواء كانت تدريسية أم إدارية أم تعليمية بأي نوع من أنواع النشاط التربوي في المدرسة وفي خارجها والعلاقات والتفاعلات الموجودة فيما بينها (البدري، 2003).

الإشراف التربوي: مجموعة من الأنشطة المصممة لتطوير التعليم والتي تعمل كمصدر للدعم البشري، وتركز على زيادة فعالية المدرسة من خلال تشجيع النمو المهني، مما يؤدي إلى انتماء عال إلى المدرسة والجماعة، والتزام بتحقيق الأهداف ، وإنجاز أعلى ، وزيادة الرضا الوظيفي (Sergiovanni & Starratt, 1998).

وترى الباحثة أن الإشراف التربوي هو الجهود المنظمة والمخططة والمدروسة بعناية والموجهة الى جميع مدخلات العملية التعليمية سواء كانت مدخلات بشرية أو مادية بهدف تطويرها ورفع كفاءتها وذلك من خلال تحسين ممارسات المعلم ورفع كفاءة أدائه والمساهمة في تحقيق النمو المهني لديه مما يساعد على تحقيق مخرجات تربوية متميزة ذات تحصيل عالي وكفاءة فاعلة تسهم في تطوير المجتمع وازدهاره.

مراحل الإشراف التربوي:

مر الإشراف التربوي في ثلاث مراحل متأثراً في ذلك بتطور النظام التربوي القائم وهذه المراحل هي:

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أولاً: مرحلة التفتيش: بدأت هذه المرحلة من القرن الثامن عشر حتى أوائل الثلاثينات من القرن العشرين وهي العملية التي يقوم بها المفتش وذلك بزيارة للمعلمين للإطلاع على جوانب القصور ونقاط الضعف لديهم ومن ثم تقويمها ومحاسبتهم على الأخطاء والنواقص و الهفوات التي يحددها خلال زيارته . فمهمته هي الكشف عن نقاط الضعف لدى المعلمين وتصيد الأخطاء من خلال زيارة خاطفة خلال فترة قصيرة تجري عادة مرة أو مرتين خلال العام الدراسي في أحسن الأحوال، وفي ختام الزيارة يعد تقريراً تقويمياً عن المعلم ويعطيه التقديروذلك بناءاً على رغبة المفتش دون الاعتماد على أسس موضوعية . ومن أكثر الإجراءات تعسفاً لمن كان تقريره سيئا النقل إلى مدرسة بعيدة أو نائية مما ولد النظرة السلبية لدى المعلمين إزاء مفتشيهم والتي تمثلت بالرفض والخوف وعدم الثقة باعتبار المفتش صاحب السلطة، يعاقب يشاء وينقل من يشاء وفق أهوائه ومزاجه ورغباته الشخصية (البدري،2001).

ثانيا: مرحلة التوجيه: ظهرت مرحلة التوجيه التربوي نتيجة التقدم في علم التربية والعلوم الاجتماعية الأخرى المساندة لها وخاصة مبادئ وأسس العلاقات الإنسانية وقواعدها وأساليب الاتصال ومرتكزاتها، مما ساعد على رفع مستوى المعلم المهني وبذلك أصبح الإشراف التربوي عملية ديمقراطية تعاونية طرفاها المشرف والمعلم وحل المشاكل التي يواجهها المعلم ورفض التسلط ويحترم الاختلاف في الرأي ويعترف بالقيمة الحقيقية للاجتهاد إن عملية التغيير والتطور في مفهوم الإشراف التربوي لم تكن سهلة لسببين أولهم: أن تغير السلوك والممارسات بصورة عامة عملية صعبة وتزداد صعوبتها بالنسبة للأشخاص الذين مارسوا هذا السلوك لفترة طويلة وهذا ماينطبق على المفتشين الذين أصبحوا موجهين، والسبب الثاني : هو أن أغلبية المفتشين الموجهين لم يكونوا مؤهلين تربوياً للعمل التعليمي لذلك كان من الصعب عليهم الانتقال من مفهوم وأسلوب

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

التفتيش إلى أسلوب التوجيه حيث أن هدف التعليم عندهم هو تطوير المعرفة يرتبط بالتفتيش أكثر من ارتباطه بالتوجيه (عبد الهادي، 2002).

ثالثا: مرحلة الإشراف التربوي: في هذه المرحلة استبدل مصطلح التوجيه بالإشراف التربوي لأن الإشراف أهم وأشمل والتوجيه جزء منه ولقد تطور مفهوم الإشراف التربوي بسبب التطورات السريعة في الفكر التربوي فأ صبح عملية تهدف إلى مساعدة المعلمين والأخذ بأيديهم من أجل تطوير عملية التعليم ورفع مستوى أداء المعلم من خلال برنامج مخطط قائم على التعاون والشورى والمبادأة بين المعلمين والمشرفين (الحريري، 2006).

فالإشراف التربوي ينظر بشمول للموقف التعليمي ولتنمية قدرات جميع الأطراف للمساهمة في العملية التربوية لكي يصبح المشرف التربوي في إطار هذا المفهوم قائد اً تربوياً ليس هدفه إحداث تغيير في سلوك المعلم التعليمي فقط بل محاولة إحداث تغيير في جميع عناصر الموقف التعليمي (العيساوي، 1987).

أهداف الإشراف التربوي :

هناك مجموعة من الأهداف للإشراف التربوي حيث يرى عطاري وآخرون (2005) أن الأشراف التربوي يهدف الى تحقيق ما يلي:

- رصد الواقع التربوي وتحليله ومعرفة الظروف المحيطة بها والإفادة من ذلك في التعامل مع محاور العملية التعليمية والتربوية.
- تنمية الانتماء لمهنة التربية والتعليم والاعتزاز بها وإبراز دورها في المدرسة والمجتمع.
- تحقيق الإستخدام الأمثل للإمكانيات المتاحة بشر ياً وفنيا ومادياً وماليا حتى يمكن استثمارها بأقل جهد ممكن وأكبر عائد.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المبادئ التي يقوم عليها الإشراف التربوي:

يستند العمل التربوي بصورة رئيسية على مجموعة من الإختصاصين الـذين يتعـاونون ويتفاعلون معاً لتحقيق أهدافه، وهذا التعاون المبني على أسس سليمة ومتينة شـرط لا بـد منـه للوصول إلى مخرجات تامة (طافش، 2004).

ومن أبرز هذه المبادئ ما ذكره الحريري، (2006) بأن الإشراف التربوي عملية شاملة أي أنها تهتم بكل جوانب الموقف التعليمي وبجميع عناصر العملية التعليمية من مدرس وطالب ومنهج وأساليب وبيئة وتسهيلات مدرسية والعمل على تحسينها والارتقاء بمستواها.

ويذكر نشوان ونشوان،(2001) مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها الإشراف التربـوي، من أبرزها أنها عملية ديمقراطية كونه يعتمد الأسلوب الديمقراطي الذي لا يؤمن بأن يعمل كـل فرد كما يحب ولكن بما يشمله من الديناميكية والفهم والحساسية لدور القائد التربوي بالإضافة إلى تعاون واندماج كل الأعضاء العاملين والمشتركين في تنفيذ البرنامج المدرسي من خلال العلاقات الرسمية وغير الرسمية. وأن الاشراف كذلك عملية إنسانية، وذلك من خلال العمل على توضيح حاجات العاملين في الحقل التربوي ومنها العلاقات الإنسانية بين أعضاء هيئة التدريس التي تعتمد الصداقة والمعاملة غير الرسمية والثقة المتبادلة والاحترام.

كما يضيف صيام (2007) أن من مبادئ الإشراف التربوي تشجيع الإبداع، ويتم ذلك عن طريق التفكير الإبداعي حيث يكون الوصول لكل جديد في الرأي والعمل نتيجة التفكيـر العميـق والبحث والتجريب، ويستطيع المشرف التربوي نتيجة الإبداع والابتكار عند المعلمين إتاحة حرية التفكير لهم وإشراكهم في تحسين الأهداف والمحتويات والمـنهج وطـرق التـدريس والتقـويم وتشجيعهم على التجريب وبث الثقة بالنفس والاعتراف بجهودهم والإيمان بقدراتهم.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الكفايات اللازمة للإشراف التربوي:

يعمل المشرف التربوي في ميدان واسع ويقوم بأدوار إشرافية تجعل منه قائداً تربوياً يرتبط بحاجة ماسة بطريقة تعامله مع الآخرين، وهو لا يضمن النجاح إذا لم يمتلك الكفايات اللازمة لذلك. ويقصد بالكفايات العلمية مجموعة من المهارات العلمية التي يمتلكها المشرف التربوي والتي تؤهله للقيام بعمله الإشرافي، والكفاية هي القدرة على أداء المهام بمستوى معين من الإتقان يضمن تحقيق النتاجات المطلوبة في سلوك المتعلمين الأدائية التي تمكنه من ممارسة عمله وتجعله قادراً على جذب المدرسين واستمالتهم إلى العمل المشترك الناجح (الخطيب والخطيب، 2003). ولكي يتمكن جهاز الإشراف التربوي من أداء المهام الكبيرة الملقاة على عاتقه في إطار مفهومه الحديث لا بد وأن يتحلى الأشخاص الذين يحملون مسئوليته بكفايات تؤهلهم للقيام بهذه لمسئوليات التربوية الخطيرة (عبد الهادي، 2002). ومن هذه الكفايات مايلي:

أولاً :الكفايات الشخصية(الذاتية) :

يوضح (نشوان، ونشوان، 2001) أن الكفايات الشخصية عبارة عن سمات تساعد المشرف التربوي على تنفيذ أهدافه بسهولة وهي تشمل النشاط الحيوي، والقدرة على التحمل، الاتزان النفسي والعاطفي، الانضباط وتحمل المسئولية، القدوة الحسنة أمام المعلمين في المواقف، القدرات العقلية العالية، التمتع بروح المرح والدعابة وسرعة البديهة ، تقبل الأفكار الجديدة، القدرة على المبادأة والابتكار، وبالتالي فهي تساعده على اتخاذ القرارات السليمة دون تردد والقدرة على التنفيذ وسرعة التصرف في المواقف.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ثانياً :الكفايات الأدائية للمشرف التربوي:

ويذكر الخطيب والخطيب، (2003) أنه لابد للمشرف التربوي من امتلاك الكفايات الأدائية الأساسية التي تتوزع في عمليات الإشراف التربوي والمكونة للإشراف التربوي ومنها:

-التخطيط لتحقيق أهداف الإشراف التربوي في المستويات المختلفة اليومية والأسبوعية والشهرية والفصلية والسنوية.

- تحديد محتوى مجالات الإشراف التربوي من مفهوم تطوير المناهج إلى مفهوم تحسين التعليم.

- تقويم عمليات الإشراف المختلفة مع التغذية الراجعة لكل من يعنيه الأمر.

-القيام بأساليب الإشراف المختلفة الفردية كالزيارة الصفية وإرسال نشرة في إطار الحملات الإشرافية المخصصة.

ثالثاً :الكفايات العلمية والفكرية:

ويوضح عبد الهادي (2002) أن مفهوم الكفايات العلمية والفكرية تعني : قدرة المشرف التربوي على التفكير البناء والتساؤل الهادف، وتحسين بيئة التعلم، ومراعاة الفروق الفردية بين المعلمين فعليه أن يقبل المعلم الشاذ المتذمر والمعلم المبدع النشيط، واستعمال الأسلوب العلمي في حل المشكلات، أن يحكم على المعلم بالنتائج التي يحققها، أن يسعى لبناء الإشراف الذاتي لدى المعلمين، الوعي بالأسس والمرتكزات التي بنيت عليها المناهج الدراسية، المعرفة بالأساليب الإشرافية التي تمكنه من القيام بواجباته الإشرافية، إتقان تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، إتقان التدريب وأساليبه وتنمية المعلمين، إعداد الأنشطة لتقابل أنواعا معينة من البرامج والمواد الدراسية.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

رابعًا: الكفايات الإدراكية:

وتتعلق هذه الكفايات بقدرة المشرف التربوي على رؤيته لتطوير المعلمين الـذين يـشرف عليهم وكذلك قدرته على تصور وفهم علاقات المعلمين بالمؤسسة ككل والبيئة التي يعمل بها، وهذه الكفايات تتعلق بالتخطيط ووضع تصور ورؤية مستقبلية لعمله وهذه المهمة تحتاج إلـى كفايـات عقلية وفكرية مما يؤدي إلى سلوكيات إيجابية لدى المعلمين تتميز بالإبداع والعمل بروح الفريـق (الطعاني، 2005).

خامسا : الكفايات الإنسانية:

ويعرفها نشوان ونشوان،(2001) "قدرة المشرف التربوي على التعامل مـع المعلمـين وتنسيق جهودهم وخلق العمل الجماعي بينهم، وهذا يتطلب وجود الفهم المتبادل بينه وبينهم ومعرفة أرائهم وميولهم واتجاهاتهم " وهذه تتطلب من المشرف التربوي أن يتمتع بالكفايات التالية: القدرة على إقامة علاقات طيبة واحترام المعلمين،إعطاء الفرصة للمعلمين للابتكار وخلق الطمأنينة لديهم، إتاحة الفرصة للمعلمين لتحقيق رغباتهم وحاجاتهم توفير الحرية وعنصر الأمان للمعلمين لإبـداء لآرائهم ومقترحاتهم.

الانماط الحديثة في الاشراف التربوي:

سيتم تناول اكثر الأنماط الاشرافية حداثة والمتوافقة مع موضوع الدراسة وأكثرها تمثيلا للمنظمة المتعلمة ومن هذه الانماط مايلي:

(الإشراف العيادي) الإكلينيكي :

يهدف إلى تحسين الممارسات التعليمية الصفية للمعلمين، ويركز على تسجيل كل ما يحدث داخل غرفة الصف من أقوال وأفعال تصدر عن المعلم أو التلاميذ في أثناء تفـاعلهم فـي عمليـة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

التدريس، ثم تحليل ذلك السلوك في ضوء علاقة الثقة والزمالة بين المشرف والمعلم بهدف تحسين تعلم التلاميذ عن طريق تحسين الممارسات التعليمية للمعلم، ويتكـون دور الإشـراف العيـادي (الإكلينيكي) من الخطوات التالية:

1- بناء علاقة الزمالة بين المشرف والمعلم على أساس من الثقة والاحترام مما يساعد المعلم على تقبل الإشراف العيادي وفهم دوره كمشارك فيه.

2- اجتماع التخطيط المشترك بين المشرف والمعلم للدرس أو الوحدة الدراسية التي ستكون مجال عمليات (الإشراف) من أهداف، وأنشطة، ووسائل، ومواد تعليمية، وتقييم، وتغذية راجعة) مع التخطيط المشترك للمشاهدة الصفية وطرق جمع المعلومات.

3- تنفيذ الدرس والمشاهدة وجمع المعلومات مثلما اتفق عليه.

4- اجتماع التحليل وفيه يتم تحليل المعلومات التي تم جمعها في المـشاهدة الـصفية (مـن قبـل المعلم والمشرف ومناقشتها وتحديد نقاط القوه والضعف.

5- ثم إعادة التخطيط بإدخال بعض التغييرات وتعزيز نقاط القوة واقتراح البدائل الممكنة وهكـذا يمكن استخدام الأسلوب نفسه في حالة تجريب طرق ووسائل تعليمية جديدة. (الزعبي، 1994 ، نشوان، 1992)

الإشراف باستخدام التعليم المصغر:

هو أسلوب تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة وهو عباره عن لقاء تعليمي مصغر من حيث الزمن (4-20) دقيقة، ومجموعة مصغرة من المتعلمين (3 – 10) تلاميذ، يتم فيـه اسـتخدام الدرس لاكثر من مرة حتى يتم فيه إكساب المهارة المطلوبة (فيفر ودنلاب، 1993).

ويركز على مهارة تعليمية واحدة، وعادة يستعمل فيه التسجيل المرئي لتوفير تغذية راجعة فورية، وبعد مشاهدة المعلم للدرس المسجل وتحليله مع المشرف التربوي يقوم بإعادة تنظيم الدرس

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وتعليمه من جديد لمجموعة أخرى من التلاميذ، يعقب ذلك لقاء مصغر بين المشرف والمعلم لتقويم التغييرات على أداء المعلم، ويكرر ذلك إلى أن تتقن المهارة وهكذا ويعتمد هذا الأسلوب على تجزئة المهارات والكفايات التعليمية إلى مهارات وكفايات جزئية، وبإتقان المهارات والكفايات الجزئية تتقن المهارة أو الكفاية الكلية (الخطيب وآخرون، 1996).

الإشراف بأسلوب الكفايات الوظيفية:

يشبه هذا الأسلوب الإشراف بالأهداف التعليمية ويبدأ بتحديد الكفايات الوظيفية المطلوبة والمؤثرة في تعلم التلاميذ، وذلك من خلال الاطلاع على المواد التعليمية التي يدرسها المعلم، وتحديد أهدافها وتحديد الكفايات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف، وكذلك تحديد مهام المعلم وتحليلها، وتحديد حاجات الطلاب والمعارف والمهارات والقيم التي سيزود بها الطلاب، ثم تحليلها وتحديد السلوك التدريسي اللازم لذلك، وتقدير الحاجات التربوية للتدريس والمعلم والطالب والمجتمع، وتطوير الكفايات اللازمة لتلبيتها . وبمساعدة الخبراء والمراجع المتخصصة يمكن وضع قائمة بالكفايات والمهارات المطلوبة، ويتم ترتيبها حسب أولوياتها، ويتم تدريب المعلم عليها، ويقوم بتنفيذها ضمن جدول زمني تنفيذي، ويقوم أداؤه ويعدل ما يحتاج إلى تعديل (حمدان، 1992).

الإشراف الإرشادي:

يهتم بدراسة شخصية المعلم من النواحي العقلية والانفعالية والعوامل المؤثرة فيها، وتقديم المساعدة الإرشادية له، مما يساعده على تخفيف التوتر الناتج عن مشاكل التدريس والتعامل مع الطلبة . وهنا لا بد أن تتوفر لدى المشرف التربوي كفايات إرشادية مثل :الملاحظة والتحليل والتفسير وبناء العلاقات الإرشادية (عبيدات، 1982) .

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنحى التكاملي في الإشراف التربوي:

يهدف هذا الأسلوب إلى تحقيق أهداف إشرافية محددة بمشاركة المعلمين، وبعد تطبيق المجموعة المختارة من الأساليب والأدوات تتم مناقشة النتائج مع المعلمين، ويتم التعديل والتطوير بناء على ذلك التطبيق . ومما لا شك فيه أن استخدام مجموعة من الأدوات والأساليب الإشرافية يعطي فرصا أفضل لتحقيق الهدف، ويهتم هذا الأسلوب بجميع عناصر الموقف التعليمي، ويساعد في حل المشاكل، ويوفر فرصا مناسبة لإكساب المعلمين اتجاهات إيجابية نحو الإشراف مما يزيد من فاعليتهم وتقبلهم للتطوير (الأيوب، 1990).

الاشراف التربوي في الاردن:

في الاردن بدأ الإشراف التربوي ونشأ مع تاسسيس المدارس ونشاتها منذ تاسست الإمارة عام (1921) حيث كان مدير واعلى مسؤول تربوي في الاردن يقوم بزيارة المعلمي في مدارسهم وصفوفهم، ويوجه لهم التعليمات والأوامر الازمة للعمل المدرسي، ويكتب التقارير الازمة عن تلك الزيارات وتطور الإشراف بعد ذلك بتعيين مفتشيين مركزيين في المركز مهمتهم التفتيش على المدارس ، ثم اوكلت هذه المهمة الى مفتش اللواء (عدس واخرون، 1984.: 108).

ويمكن القول بأن الإشراف التربوي الاردني مر بثلاثة أطوار هي:

- مرحلة التفتيش الفني (1921- 1963).
- مرحلة التوجيه التربوي (1963-1975).
- مرحلة الإشراف التربوي (1975) وحتى الان (الخطيب، 2003).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

معايير اختيار المشرفين التربويين في الأردن:

انطلاقا من قانون التربية والتعليم والشروط التي وضعها، فإنه أصبح يتم تعيين المشرفين التربويين في الأردن وفق الاتي:

يشترط فيمن يعين مشرفاً تربوياً أن يكون من إحدى الفئتين التاليتين:

الفئة الأولى: حملة الدرجة الجامعية الثانية (الماجستير) فما فوق، وذلك وفق الشروط التالية:

أ. أن يكون ذا خبرة في التعليم أو الإدارة المدرسية مدة لا تقل عن خمس سنوات.

ب. أن يكون حاصلا على أحد المؤهلين التاليين:

ج. شهادة الماجستير أو الدكتوراه في التربية.

د. شهادة الماجستير أو الدكتوراه في التخصص ومؤهل تربوي لا تقل مدة الدراسة فيه عن سنة دراسية (الخطيب والخطيب، 2003).

الفئة الثانية : عند الضرورة (عند عدم توافر أي متقدم من الفئة الأولى) حملة الدرجة الجامعية الأولى، وذلك وفق الشروط التالية:

أ. أن يكون ذا خبرة في التعليم أو الإدارة المدرسية مدة لا تقل عن عشر سنوات.

ب. أن يكون حاصلا على مؤهل تربوي لا تقل مدة الدراسة فيه عن سنة واحدة بعد الحصول على الدرجة الجامعية الأولى.

ج. أن لا يقل تقدير المتقدم في تقريره السنوي عن جيد جدا في كل من السنتين الأخيرتين.

د. أن يكون المتقدم لوظيفة مشرف مبحث قد درس هذا المبحث في المرحلة الأساسية العليا والثانوية مدة لا تقل عن 5 سنوات منها سنة دراسية واحدة على الأقل في الثانوية.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

ه. أن يكون ا لمتقدم لوظيفة مشرف مرحلة قد درس 5 سنوات في المرحلة الأساسية منها سنة واحد ة على الأقل كمعلم صف ومن ذوي التخصصات التالية : التربية الابتدائية ، اللغـــة العربية ، الرياضيات، التربية الإسلامية، التربية الإجتماعية، العلوم، اللغة الانجليزية.

و. تحتسب مدة الخدمة في المدارس الخاصة ومدارس وكالة الغوث في الأردن كخدمة تؤهل المعلم في وزارة التربية والتعليم للتقدم لوظيفة مشرف تربوي بواقع سنة واحدة عن كـــل ثلاث سنوات شر يطة أن يقدم وثائق رسمية مصدقة من المديرية التي عمل بها (الخطيب والخطيب ،2003).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الدراسات العربية والأجنبية، ذات العلاقة والصلة بموضوع الدراسة، حيث قامت الباحثة بمراجعة واستعراض الدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة، من خلال الرجوع إلى مكتبات الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، ومراكز البحوث التربوية وكذلك قاعدة البيانات للاستفادة منها وقاعدة البيانات (EBSCO) واعتمدت الباحثة التسلسل الزمني في عرض هذه الدراسات بدءا بالأقدم فالأحدث.

الدراسات المتعلقة بالمنظمة المتعلمة

لا بد أن يتم التنويه إلى أن الدراسات العربية في مجال المنظمة المتعلمة قليلة مقارنة مع الدراسات الأجنبية، وذلك بسبب أن مفهوم المنظمة المتعلمة ما زال قليل الشيوع عند الأكاديميين، أما الدراسات الأجنبية فهناك عدد كبير منها يتناول موضوع المنظمة المتعلمة، وفيما يلي عرض لأهم هذه الدراسات:

قام كل من بو وباروخ (BuiBaruch, 2000) بدراسة هدفت إلى اختبار العلاقات بين التمكن الشخصي والنماذج العقلية وتعلم الفريق والرؤى المشتركة والتفكير النظمي ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الاستبانة في الدراسة وتكونت عينة الدراسة من (687) من موظفين أكاديميين وغير أكاديميين في جامعات المملكة المتحدة وفيتنام، وأظهرت نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرات الخمسة بشكل جزئي وأشارت النتائج أن الموظفين الذين يمتلكون الثقافة الجماعية وروح الفريق من المرجح أن يكونوا أكثر التزامًا بالمنظمات المتعلمة مقارنة مع تلك المنظمات التي تمتلك ثقافة فردية.

وأجرى (Abu-tineh,2003) دراسة في ولاية فلوريدا الأمريكية هدفت إلى معرفة العلاقة بين نمط القيادة كما يتصوره مديرو المدارس، وممارسة المعلمين في مدارسهم للضوابط

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الخمسة للمنظمة المتعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (144) معلماً في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، وتم استخدام استبانتين في الدراسة إحداهما خاصة بنمط القيادة واستبانة أخرى خاصة بالمنظمة المتعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة المعلمين الذكور لضوابط المنظمة المتعلمة أكثر من ممارسة الإناث، وأن ممارسة معلمي المدارس الابتدائية للضوابط أكثر من المعلمين في المرحلة المتوسطة، وأنه كلما زادت سنوات الخدمة للمعلمين تقل ممارساتهم للمنظمة المتعلمة.

وأجرى عطاري وعيسان (2003) دراسة هدفت إلى بناء إطار نظري حول مفهوم المدرسة المتعلمة باعتبارها على حد وصفهما إحدى بدائل التعلم الحديثة، اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج التحليلي النظري لدراسة الإطار النظري المتعلق بالمنظمة المتعلمة وخصائصها، ثم منهج التخطيط الاستراتيجي لوضع تصور لكيفية تحويل فكرة المدرسة المتعلمة إلى منظومة واقعية لها مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، وخلصا إلى أن تفحص الوضع السائد في معظم المدارس في ضوء مفهوم التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة يشير بأن المدارس العربية لا تعكس خصائص المدرسة المتعلمة، وبالتالي كان من أبرز التوصيات تقديم تصور لتحويل المدرسة إلى منظمة متعلمة.

وأجرى ثومبسون وغريغ ونيسك (Thompson, Gregg & Nisk, 2004)، دراسة هدفت إلى معرفة تأثير مديري المدارس في إيجاد المجتمعات المدرسية المتعلمة، وأجريت هذه الدراسة في ولاية كاليفورنيا الأمريكية. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثون في دراستهم المقابلة والاستبانة حيث تمت مقابلة مديري ست مدارس متوسطة، وتوزيع استبانة مكونة من(25) فقرة لقياس ضوابط المنظمة المتعلمة على معلمي تلك المدارس، وأظهرت نتائج الدراسة أن المدارس تطبق الضوابط الخمسة بدرجه عالية وكانت على الترتيب التنازلي الآتي:

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الرؤية المشتركة، التمكن الشخصي، النماذج العقلية، تعلم الفريق، وأخيراً التفكير النظمي، ولم يكن هناك اختلاف بين تقدير الإداريين لدرجة ممارسة ضوابط المدرسة المتعلمة عن المعلمين.

قام بانغ (Pang, 2005) بدراسة هدفت إلى قياس درجة تطبيق ضوابط المنظمة المتعلمة حسب إطار سينج في هونغ كونغ. لتحقيق هدف الدراسة وجمع البيانات تم استخدام الاستبانة وتكونت من (78) فقرة، وتطبيقها في عشر مدارس ابتدائية وعشر مدارس ثانوية. وشارك في الدراسة (852) معلماً من هذه المدارس، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ضابط التمكن الشخصي هو الأكثر ممارسة في هذه المدارس، وضابط النماذج العقلية هو الأقل، وأن هذه الدراسة ساهمت في تزويد المدارس بإدارة تكشف درجة ممارستها للتعلم المنظمي، كما زودت المدارس بإطار نظري للمنظمات المتعلمة يساعد هذه المدارس على التحول إلى منظمة متعلمة.

كما قام سيدلو وفيتاسي وفراي (Cedillo & Vitacc and Fry, 2005) بدراسة في الولايات المتحدة هدفت إلى بيان أهمية دور القيادة في دعم وتحول المنظمة إلى منظمة متعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (200) مديراً، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الاستبيان على(181) مديراً، وأظهرت نتائج الدراسة أن للقائد دوراً مهماً في دعم التحول من منظمة تقليدية إلى منظمة متعلمة وكذلك أهمية الجانب الاجتماعي والعاطفي للقائد الخادم في دعم الأفراد العاملين من أجل بناء المنظمة المتعلمة.

أجرى كانيداري وابيرنوت (Kanidari & Abernot, 2006) دراسة في شرق اليونان هدفت إلى بيان أهمية وجود منظمة متعلمة، باعتبارها إحدى الوسائل المهمة لتطوير المهارات الإدارية لدى الإدارة العليا، وكذلك لمديري المدارس. تكونت عينة الدراسة من (457) مدير مدرسة وأظهرت نتائج الدراسة أن المديرين أبدوا تأييداً لتطبيق مبادئ التعلم التنظيمي والتي

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ترسخ وتعمل على وجود منظمة متعلمة، وكذلك أوضحت النتائج أن تطبيق المنظمة المتعلمة يعد أفضل من تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

وقام العبابنة (2007) بدراسة هدفت ألى الكشف عن واقع ممارسة المدرسة الحكومية الأردنية لخصائص المدرسة كمنظمة متعلمة حسب إطار سينج، وتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في المدارس الحكومية الأردنية في نهاية العام الدراسي (2006/2005) وتم اختيار عينة عشوائية تكونت من (701) معلما و(174) إدارياً ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام الاستبانة في الدراسة التي تكونت من (59) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة العاملين في المدارس الأردنية للضوابط الخمسة للمدرسة كمنظمة متعلمة بدرجة متوسطة، وذلك لجميع الضوابط وللإداة ككل. كما تم ترتيب الضوابط الخمسة تنازلياً حسب ممارستها في المدرسة الأردنية على النحو الآتي: التمكن الشخصي، التفكير النظمي، النماذج العقلية، الرؤية المشتركة، تعلم الفريق، وأخيراً قدم الباحث أنموذجاً مقترحاً لتحويل المدارس إلى منظمات متعلمة، وأوصى وزارة التربية والتعليم أن تتبنى خطة متكاملة لتحويل مدارسها إلى منظمات متعلمة.

وأجرت الكندي (2009) دراسة هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتحويل مدارس التعلم ما بعد الأساسي (الصف 11-12) بسلطنة عمان إلى منظمات متعلمة من خلال التعرف على الأسس الفكرية للمنظمة المتعلمة، ومعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغيرات (النوع، المؤهل الدراسي، الخبرة، المستوى الوظيفي)، وتم تصميم استبانه مكونة من (58) فقرة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين بمدارس التعليم ما بعد الأساسي (الصفين 11-12) بسلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (590) فرداً من العاملين بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

العاملين لبعض مبادئ المنظمة المتعلمة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي (الصفين 11-12) كانت متوسطة في كل محاور الدراسة وللأداة ككل وترتيب المحاور الخمسة الممثلة للأنظمة الخمسة للمنظمة المتعلمة تنازليا على النحو الآتي: إدارة التحول التنظيمي، المرتبة الأولى، تمكين العاملين، المرتبة الثانية، إدارة المعرفة، المرتبة الثالثة، إدارة التعلم، المرتبة الرابعة، إدارة التكنولوجيا، المرتبة الخامسة.

وقد أوصت الدراسة بضرورة وضع تصور مقترح باستخدام مدخل النظم لتحويل مدارس التعلم ما بعد الأساسي الصفين (11-12) بسلطنة عمان إلى منظمات متعلمة.

وأجرت النسور (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر خصائص المنظمة المتعلمة (التعلم المستمر، والحوار، وفرق العمل، والتمكين، والاتصال، والتواصل) في تحقيق التميز المؤسسي (القيادة، والموارد البشرية، والعمليات، والمعرفة، والتميز المالي) في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية، وتم استخدام الاستبانة في هذه الدراسة لجمع البيانات وتكونت عينة الدراسة من (194) من موظفي الوزارة حملة البكالوريوس فما فوق وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن مستوى امتلاك خصائص المنظمة المتعلمة في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية (التعلم المستمر، الحوار؛ وفرق العمل، والتمكين ؛والاتصال والتواصل) كان متوسطا. أن مستوى تطبيق أبعاد التميز المؤسسي في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية متوسطاً، كما كشفت الدراسة أن هناك تأثيرًا ذا دلالة معنوية لخصائص المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية.

أجرى Khasawneh (2010) دراسة هدفت إلى تحديد تصورات التعليم العالي بشأن أعضاء هيئة التدريس المرتبطة بتطبيق ضوابط المنظمة المتعلمة التي اقترحها سنج Senge (1990). وتكونت عينة الدراسة من (202) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام الاستبانة في الدراسة وأظهرت نتائج الدراسة بأن أعضاء هيئة التدريس يطبقون جميع ضوابط المنظمة المتعلمة بدرجة عالية، وأظهر أعضاء هيئة التدريس درجة كافية من إتقان التعلم من خلال التطوير المهني وتحديات النماذج العقلية والإفتراضات لتحسين الممارسات التعليمية .

وأجرى جبران (2011) دراسة هدفت للكشف عن تصورات المعلمين نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة ونحو مديريهم كقادة تعليميين في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم استخدام الاستبانة في الدراسة وتكونت عينة الدراسة من(439) معلماً. وأظهرت نتائج الدراسة تقديراً متوسطاً نسبياً لوصف المدرسة كمنظمة متعلمة، وبالنسبة للمديرين كقادة تعليميين فقد أورد المشاركون درجة متوسطة للمدير كقائد تعليمي.

وأجرى ناید (Nied, 2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين قوة المنظمات المتعلمة والمناخ التنظيمي الداخلي في أحد ولايات الغرب الأوسط في الولايات المتحدة الأمريكية وتكونت عينة الدراسة من (330) موظفاً يعملون في احدى شركات الأعمال ، ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم استخدام الاستبانة في الدراسة وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين قوة المنظمات التعليمية وبين المناخ التنظيمي ودور المنظمات المتعلمة في تحقيق الرضا الوظيفي، وتخفيض الملل لدى الموظفين. وأوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من الدراسات التجريبية عن المنظمات المتعلمة.

قام خضر وخصاونة (2011) بدراسة هدفت إلى تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية. وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعة الأردنية للعام (2008/2007) والبالغ عددهم (1109) وتم اختيار عينه عشوائية بلغ عدد أفرادها (289)عضو هيئة تدريس، وتم استخدام

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الاستبانة في الدراسة وتكونت من سبعين فقرة توزعت على سبعة مجالات هي: التمكن الشخصي / النماذج الذهنية/ الرؤية المشتركة / تعلم الفريق / التفكير النظمي والتعلم التنظيمي وإدارة المعرفة. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمجالات المنظمة المتعلمة كبيرة في مجالات التمكن الشخصي والنماذج الذهنية وتعلم الفريق ومتوسطة في مجالات التفكير النظمي، وإدارة المعرفة، والتعلم التنظيمي، والرؤية المشتركة. وقد أوصى الباحثان باستخدام الأنموذج المطور في هذه الدراسة لتحويل الجامعة الأردنية إلى منظمة متعلمة.

الدراسات المتعلقة بالأسلوب القيادي

هناك العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي أجريت في مجال الأسلوب القيادي ومن هذه الدراسات:

أجرت الشبول (2006) دراسة هدفت إلى التعرف على السلوك القيادي المتبع لدى مديري المدارس الثانوية وأهميته في النمو المهني للمعلمين وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في محافظة إربد وعجلون وجرش والمفرق في الأردن، وبلغ عددهم (5426) وتم اختيار عينة الدراسة بطريقه عشوائية وبلغ عدد أفراد العينة (814) معلماً ومعلمة، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام الاستبانة في الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: جاءت درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للسلوك القيادي بدرجه متوسطة ودرجة أهمية السلوكيات القيادية التعليمية في النمو المهني للمعلمين بدرجه كبيرة. وجود علاقة ارتباطية ايجابية ودالة إحصائية بين درجة ممارسة السلوكيات القيادية ودرجة أهميتها في النمو المهني للمعلمين.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وأجرى شانج ولي (Change and Lee, 2007) دراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين القيادة والثقافة التنظيمية والرضا الوظيفي في المنظمة المتعلمة. تكونت عينة الدراسة من (134) موظفاً في تايوان. لتحقيق هدف الدراسة فقد تم استخدام استبيان خاص لمقياس تأثير الثقافة التنظيمية ودور القيادة على عملية التعلم في المنظمة المتعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن أبعاد القيادة والثقافة التنظيمية تؤثر تأثيراً كبيراً في عملية التعلم في المنظمة، وبالتالي فإن عملية التعلم في المنظمة تؤثر إيجابياً على الرضا الوظيفي للموظفين. وأنه لا يمكن لمديري الأعمال تلبية مطالب الموظفين عن طريق القيادة التقليدية وانه لابد من تعزيز المهارات في القيادة التحويلية من خلال إعداد مثال جيد للموظفين وتشجيع الابتكار والتعلم النشط وتطوير إمكانيات الموظفين.

وأجرى شحادة (2008) دراسة هدفت إلى إيجاد العلاقة بين أنماط السلوك القيادي وأنماط الاتصال لدى الإداريين الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية. تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية، وجامعة بير زيت، وجامعة بيت لحم، وجامعة القدس، وجامعة الخليل، والجامعة العربية الأمريكية. وتم اختيار عينة الدراسة من (400) عضو من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تمثل نسبتها 26.4% من مجتمع الدراسة. استخدم الباحث في الدراسة استابنتين، استبانة لقياس أنماط السلوك القيادي، والاستبانة الثانية لقياس أنماط الاتصال وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن النمط الديمقراطي هو النمط القيادي الأكثر شيوعا لدى الإداريين الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية حيث حصل على(57.2%)، يليه النمط الديكتاتوري ونسبته (55%)، ثم النمط التسيبي ونسبته (53.2%).

قامت المخلافي (2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في مدينة صنعاء في اليمن. وكذلك التعرف إلى مستوى

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الرضا الوظيفي للمعلمين العاملين في تلك المدارس وعلاقة الأنماط القيادية بالرضا الوظيفي وتكونت عينة الدراسة من(500) معلم ومعلمة بنسبة(16%) من مجتمع الدراسة، ولتحقيق اهداف الدراسة تم استخدام استبانه أظهرت نتائج الدارسة بأن: النمط القيادي السائد هو النمط القيادي الديمقراطي، يليه النمط القيادي الأوتوقراطي، فالنمط القيادي الحر وهذه الأنماط تمارس بدرجة متوسطة.

وأجرى السعود (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة وبيان علاقتها في الأردن بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي هذه المدارس من وجهة نظر المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (256) معلماً ومعلمة يعملون في (65) مدرسه منها (30) مدرسة للذكور و(35) مدرسة للإناث، وتم استخدام استبانتين في الدراسة وكشفت نتائج الدراسة أن مديري المدارس يمارسون الأنماط الإدارية الأربعة بدرجات متفاوتة، منهم يمارسون النمطين الاستشاري الديمقراطي والتشاركي الديمقراطي بدرجة مرتفعة، ومنهم من يمارسون نمط الاستبدادي الخير بدرجة متوسطة، و منهم يمارسون النمط الاستبدادي التسلطي بدرجة منخفضة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الولاء التنظيمي لمعلمي المدارس قد جاء بدرجه متوسطة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من الأنماط الإدارية (الاستبدادي الخير والاستشاري الديمقراطي، والتشاركي الديمقراطي) لمديري المدارس ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين، في حين توجد علاقة ارتباطية عكسية بين النمط الإداري (الاستبدادي التسلطي) للمديرين ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين.

وأجرت المشاقبة (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن الأنماط القيادية وعلاقتها بتفويض الصلاحيات لدى القادة الأكاديميين في مديريات تربية محافظة إربد من وجهة نظر

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

رؤساء الأقسام ومديري المدارس. تكونت عينة الدراسة من (404) رئيس قسم ومدير ومـديرة مدرسة، منهم (122) رئيس قسم، و(282) مدير ومديرة مدرسة، ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم استخدام استبانتين في الدراسة إحداهما للأنماط القيادية وأخرى لتفويض الصلاحيات. أظهـرت نتائج الدراسة أن النمط القيادي السائد لدى القادة الأكاديميين من وجهة نظر رؤساء الأقسام هو النمط القيادي الديمقراطي، وجاء في المرتبة الأولى من وجهة نظر مديري المدارس وبدرجـة مرتفعة جدًا.

أجرى أبو تينة والقاسم (2011) دراسة هدفت إلى معرفة درجـة ممارسـة مـديرات مدارس محافظة الزرقاء للأنماط الإدارية والقيادية في مدارسهن من وجهـة نظـر المعلمـات. تكونت عينة الدراسة من (400) معلمة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية. ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم استخدام الاستبانة في الدراسة وأظهرت نتائج الدراسة وجود ممارسة متوسطة للأنمـاط الإدارية وأن أكثر الأنماط الإدارية ممارسة هو نمط المكافأة المحتملة وبمتوسط ممارسة مرتفع، يليه على التوالي نمط الإدارة السلبية بالاستثناء فنمط الإدارة النـشطة بالاسـتثناء وبممارسـة متوسطه لكليهما. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود ممارسة مرتفعة في المعدل للأنماط القياديـة وأن أكثر الأنماط القيادية ممارسة هو نمط الدافع الإلهامي وبمتوسط ممارسة مرتفع، يليه نمطا الاستثارة الفكرية والتأثير المثالي وبممارسة مرتفعه لكليهما. وكان نمط الاعتبارية الفردية النمط القيادي الأقل ممارسة وبدرجة ممارسة متوسطة.

وأجرى العجارمة (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين فـي عمـان بالأردن. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الخاصة التابعـة لمديريـة التربية والتعليم الخاص في عمان بلغ عددهم (14.047) معلما ومعلمـة، وتـم اختيـار عينـة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

عشوائية طبقيه بواقع (500) معلم ومعلمة، وتم استخدام الاستبانة في الدراسة وتوصلت الدارسة إلى: أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة وجاء في الرتبة الأولى النمط القيادي الأوتوقراطي ومن ثم النمط القيادي الديمقراطي، ثم النمط القيادي التسيبي .

وأجرى نوردن (Nordin, 2012) دراسة هدفت لتحديد تأثير السلوك القيادي والالتزام التنظيمي على الإستعداد للتغيير التنظيمي في مؤسسة التعليم العالي باعتماده على نموذج التطوير التنظيمي ونظرية التغيير، وتكونت عينة الدراسة من (169) موظفا أكاديمياً في الجامعات الماليزية، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الالتزام التنظيمي والسلوك القيادي، وأظهرت النتائج أن 36.5% من الفروق في الاستعداد للتغيير يعود إلى الالتزام التنظيمي والسلوك القيادي المتبع، وهذا يعني أنه بناء على الالتزام التنظيمي والسلوك القيادي المتبع سيؤدي إلى التغيير التنظيمي وبالتالي إلى نجاح برنامج التغيير في التعلم.

وأجرى عربيات (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على أنماط القيادة التربوية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة البلقاء التطبيقية وأثرها في الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، وتم استخدام الاستبانة في هذه الدراسة وتكونت من أربع مجالات لقياس الأنماط القيادية السائدة ومجال خامس لقياس مستوى الأداء الوظيفي، وتكون مجتمع الدراسة من (222) من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية/ كلية الهندسة التكنولوجية وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع من الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس، وتبين وجود أثر لنمطي القيادة: (الديمقراطي والترسلي) على أداء العاملين، وعدم وجود أثر لنمطي القيادة: (التقليدية والتسلطية) على أداء العاملين.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وأجـرى بروجينكـات وسيـشيرنز وسـليجرز (Bruggencate, Scheerens, and Sleegers, 2012) دراسة هدفت لمعرفة أثر القيادة لدى مديري المدارس علـى التحـصيل العملي للطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (97) مدرسه ثانوية فـي هولنـدا. وتـم اسـتخدام الاستبانة في الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تأثيراً ايجابياً صغيراً لقيادة المدرسة على معدل الإنجاز كمؤشر من مؤشرات الكفاءة، ولذا فإن التباين في تحـصيل الطـلاب فـي المدرسة يعود إلى سلوك المديرين في المدارس ونمط القيادة الذي يتبعونه في المـدارس التـي شملتها الدراسة، وبالتالي فإن دور مديري المدارس له تأثير هام في فاعلية المدرسة وتأثير قوي على اتجاه التنمية في المدارس مما يدل على أوجه التشابه مع فكرة المنظمة المتعلمة.

التعقيب على الدراسات السابقة

قامت الباحثة بجمع الدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة الحاليـة، وحاولت جمع أكبر قدر ممكن من تلك الدراسات التي تتناسب مع المنظمة المتعلمة والأسـلوب القيادي، وسعت الباحثة إلى الاستفادة من تلك الدراسات وخاصة الأجنبية منها فـي موضـوع الدراسة، ومن خلال استعراض الدراسات السابقة تتضح لنا النقاط الآتية:

أولاً: بالنسبة للدراسات التي تناولت المنظمة المتعلمة تنوعت وتعددت الدراسات السابقة التـي هدفت إلى قياس درجة تطبيق ضوابط المنظمة المتعلمة حسب إطار سينج في المدارس مثل دراسة بانغ (Pang, 2005)، ودراسة العبابنـه (2007) ودراسـة الخـصاونة (2010)، ودراسـة خـضر وخـصاونة (2011)، ودراسـة ثومبـسون وغريـغ ونيـسك (Thompson, Gregg, and Nisk, 2004).

- من حيث منهجية الدراسة المستخدمة يلاحظ أن أغلب الدراسات استخدمت المـنهج الكمـي وكان استخدام الاستبانة هو الغالب للحصول على البيانات اللازمة مثل دراسة بو وبـاروخ

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

(Bui &،Buaurche,2000)، ودراسة العبابنة (2007)، والكندي (2009)، ودراسة النسور(2010)، ودراسة بانغ (Pang, 2005)، ودراسة خضر(2011) ودراسة الخصاونة (2010)، ودراسة جبران(2011)، ودراسة ناید (Nied)، ودراسة (Abu-Tineh,2003)، وبعض الدراسات استخدمت المنهج التحليلي النظري مثل دراسة عطاري وعيسان (2003)، ودراسة واحدة استخدمت المقابلة مع الاستبانة مثل دراسة ثومبسون وغريغ ونيسك (Thompson, Gregg, and Nisk, 2004) ولم ألحظ استخدام المقابلة في الدراسات العربية.

- اختلاف درجة تطبيق ضوابط المنظمة المتعلمة فقد بلغت في بعض الدراسات درجه عالية لجميع ضوابط المنظمة المتعلمة مثل دراسة الخصاونة (2010)، ودراسة ثومبسون وغريغ ونيسكا (Thompson, Gregg, and Nisk, 2004)، ودرجة متوسطة في مجال التفكير النظمي، وإدارة المعرفة، والتعلم التنظيمي، والرؤية المشتركة، ودرجه كبيرة في مجالات التمكن الشخصي والنماذج الذهنية وتعلم الفريق في دراسة خضر وخصاونة (2011)، ودرجة متوسطة لجميع الضوابط كما هو الحال في دراسة الكندي (2009)، ودراسة جبران (2011) .
- أظهرت بعض الدراسات ارتباط خصائص المنظمة المتعلمة ايجابيا مع بعض العوامل مثل تحقيق التميز المؤسسي مثل: دراسة النسور(2010)، وكذلك تطوير المهارات الإدارية لدى الإدارة العليا ولمدراء المدارس مثل: دراسة كنوداري وابيرنوت (Kanidari and Abernot, 2006).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- بعض الدراسات قامت بتقديم تصور لتحويل المدارس إلى منظمات متعلمة خاصة المدارس العربية التي لا تعكس خصائص المنظمة المتعلمة مثل دراسة عطاري وعيسان (2003)، ودراسة العباينة (2007)، ودراسة الكندي (2009)، ودراسة خضر وخصاونة (2011).
- بعض الدراسات تناولت العلاقة بين نمط القيادة، وممارسة المعلمين في مدارسهم لضوابط المنظمة المتعلمة، مثل دراسة جبران (2011)، وكذلك دراسة نايد (Nied, 2011) و دراسة(Abu-Tineh, 2003).
- بعض الدراسات ساهمت في وضع إطار نظري للمدارس تستطيع أن تتبناه إذا أرادت أن تكون منظمات متعلمة مثل دراسة عطاري وعيسان(2003)، ودراسة بانغ(Pang,2005).
- معظم الدراسات التي تم تناولها أجريت في بيئات تعليمية (جامعات ومدارس) باستثناء دراسة نايد (Nied, 2011) في إحدى شركات الأعمال في الولايات المتحدة الأمريكية، ودراسة النسور(2010) حيث أجريت في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية.

ثانيا: بالنسبة للدراسات المتعلقة بالأسلوب القيادي:

- معظم الدراسات السابقة التي تم وضعها تناولت الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس، وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى وأثبت هذه الدراسات وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين تلك المتغيرات والأنماط القيادية مثل: النمو المهني للمعلمين: مثل دراسة الشبول (2006)، وأنماط الاتصال:كدراسة شحادة (2008). والولاء التنظيمي: كدراسة السعود(2009)، وتفويض الصلاحيات :كدراسة المشاقبة (2010)، ومستوى جودة التعليم: كدراسة العجارمة (2012)، والالتزام التنظيمي :كدراسة نوردنNordin (2012)، والثقافة التنظيمية :كدراسة شانج ولي (Change, and Lee.2007) ، والأداء الوظيفي :كدراسة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

عربيات(2012)، وأثر القيادة في التحصيل العملي للطلاب: مثل دراسة بروجينكات وسيشير نز وسليجرز (Ten Bruggencate, Luyten Scheerens, and Sleegers, 2012).

- أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس هو النمط الديمقراطي، كدراسة المخلافي (2008)، ودراسة السعود(2009)، ودراسة المشاقبة (2010)، ودراسة العجارمة (2012).
- معظم الدراسات السابقة استخدمت الاستبانة في الدراسة مثل: دراسة الشبول(2006)، ودراسة المخلافي (2008)، ودراسة شحادة (2008)، ودراسة السعود (2009)، ودراسة المشاقبة (2010)، ودراسة أبو تينة والقاسم (2011)، ودراسة العجارمة (2012)، ودراسة عربيات (2012)، ودراسة بروجينكات وسيشير نز وسليجرز (Ten Bruggencate, Luyten Scheerens, and Sleegers, 2012).

معظم الدراسات السابقة أجريت في مدارس تعليمية باستثناء دراسة شحاده (2008) حيث أجريت في جامعات فلسطينية، ودراسة نوردن (2012) Nordin أجريت في إحدى الجامعات الماليزية، ودراسة عربيات (2012) حيث أجريت في جامعة البلقاء التطبيقيه، ودراسة شانج ولي (Change, and Lee,2007) حيث أجريت على الموظفين في إحدى الشركات الصينية.

ما تميزت به الدراسة الحالية:

- من خلال اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات والبحوث التربوية والرسائل الجامعية العربية، تبين قلة وجود دراسات عربية بنفس موضوع الدراسة الذي اختارته الباحثة، وهذا يعود كما قلنا بداية إلى ندرة الدراسات والبحوث التي تتكلم عن المنظمة المتعلمة، وكذلك قلة اهتمام الممارسين والعاملين في الميدان التربوي بمفهوم المنظمة المتعلمة، وهذا يعد أحد الأسباب التي دفعت الباحثة إلى الاهتمام بهذا الموضوع كونه موضوع أحوج ما تكون إليه

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

مؤسساتنا ومنظماتنا التربوية إذا أردنا لها التميز والإبداع والابتكار والارتقاء نحو الأفضل، وأيضاً فتح المجال أمام الباحثين والدارسين لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول موضوع المنظمات المتعلمة، وعلاقته بمتغيرات أخرى غير التي تم تناولها.

- ما تميزت به هذه الدراسة أنها تناولت العلاقة الإرتباطية بين إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة وعلاقة ذلك بالأسلوب القيادي المتبع مع المعلمين، وهذا ما لم تتناوله الدراسات العربية التي أجريت في موضوع المنظمة المتعلمة.
- أيضاً تتميز الدراسة بأنها استخدمت أداتين في الدراسة هما الاستبانة وكذلك المقابلة.
- أخيراً الدراسة تمت من وجهة نظر المعلمين أنفسهم وليس المشرفين التربويين كونهم الأكثر موضوعية في التعبير ونقل الحقيقة عن إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة.

وأستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في اختيار عينة الدراسة، ومتغيرات الدراسة، وتطوير بعض معايير الاستبانة، وكذلك في بناء الأدب النظري.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل عرضاً مفصلاً للإجراءات المتبعة لتحقيق أهداف الدراسة ابتداءً من منهجية الدراسة ومجتمع الدراسة وطريقة اختيار عينة الدراسة، وكيفية بناء أدوات الدراسة وطرق التحقق من صدقها وثباتها، وإجراءات تنفيذها، والمتغيرات المستقلة والتابعة، والمعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات، وفيما يأتي تفصيلاً لكل ذلك:

منهجية الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الكمي، متمثلاً بالاستبانة، إضافة إلى المنهج المسحي الوصفي في الدراسة متمثلا بالمقابلة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية في محافظة جرش للعام الدراسي (2012/2013) والبالغ عددهم (2956) معلماً ومعلمة، بالإضافة إلى المشرفين التربويين في محافظة جرش وعددهم (12) مشرفاً تربويًا.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (600) معلمًا ومعلمة من محافظة جرش ، وقامت الباحثة باختيارهم عشوائياً وشكلت هذه العينة ما نسبته 20.2% من مجتمع الدراسة وكذلك اشتملت عينة الدراسة من المقابلة على (12) مشرفاً تربويا والجدول الأتي يبين توزيع أفراد عينتي الدراسة حسب المتغيرات الخاصة بكل منهما:

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغير		الفئات
الجنس	ذكر	62.6
	أنثى	37.4
المجموع		100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	82.5
	ماجستير فما فوق	17.5
المجموع		100.0
الخبرة	أقل من 5 سنوات	23.3
	من 5-أقل من 10	34.5
	10 سنوات فأكثر	42.2
المجموع		100.0

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أداتا الدراسة:

استخدمت الباحثة الاستبانة، والمقابلة، لتحقيق أهداف الدراسة، وفيما يأتي استعراض لتلك الأداتين:

أولاً: الاستبانة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بتطوير استبانة للكشف عن المنظمة المتعلمة وعلاقتها بالأسلوب القيادي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة جرش وذلك بالاعتماد على دراسة الادب النظري المتعلق بالمنظمة المتعلمة والأساليب القيادية بالإضافة الى الاطلاع على الرسائل العلمية ذات العلاقة بالدراسة مثل دراسة عبابنه (2007) ودراسة جبران (2011) ودراسة الشبول (2006) وكذلك من خلال استطلاع أراء أهل المعرفة والخبرة الذين يعملون في الحقل التربوي عن طريق توزيع الاستبانة عليهم وطلب ملاحظاتهم عليها بإضافة أو حذف أو تعديل وقد تكونت الاستبانة في بدايتها من(51) فقرة

موزعة على خمسة مجالات وهي: التمكن الشخصي، النماذج العقلية، الرؤية المشتركة، تعلم الفريق، والتفكير النظمي.

صدق الأداة

للتأكد من صدق الأداة، قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس وطلب منهم إبداء الرأي في الاداة من حيث مدى صلاحية الفقرات وسلامة صياغتها وملاءمتها لموضوع الدراسة، وتم استرجاع الاستبانات من المحكمين، وبعد عرضها على المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة.

صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، تم استخراج معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (20) معلم ومعلمة، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل التمييز هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمحور التي تنتمي إليه، وبين كل محور والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.34-0.81)، ومع المحور (0.43-0.91) والجدول التالي يبين ذلك.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

جدول(2)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمحور التي تنتمي إليه للمنظمة المتعلمة

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة
1	.56	.37	11	.83	.73	21	.81	.58
2	.84	.72	12	.88	.61	22	.81	.75
3	.75	.72	13	.68	.66	23	.72	.52
4	.81	.79	14	.69	.49	24	.80	.61
5	.87	.69	15	.79	.66	25	.77	.57
6	.90	.78	16	.43	53.	26	.77	.57
7	.91	.73	17	.85	.81	27	.61	.46
8	.67	4.3	18	.60	.66	28	.61	.54
9	.84	.60	19	.66	.54	29	.85	.48
10	.71	.50	20	.57	.52	30	.73	.60

وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

جدول (3)

معاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية للمنظمة المتعلمة

	التمكن الشخصي	النماذج العقلية	الرؤية الشخصية	تعلم الفريق	التفكير النظمي	المنظمة المتعلمة ككل
التمكن الشخصي	1					
النماذج العقلية	.617**	1				
الرؤية الشخصية	.714**	.503*	1			
تعلم الفريق	.450*	.432	.787**	1		
التفكير النظمي	.456*	.250	.592**	.719**	1	
المنظمة المتعلمة ككل	.848**	.696**	.886**	.813**	.750**	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

جدول(4)

معاملات الارتباط بين الفقرات والنمط التي تنتمي إليه للأنماط القيادية

النمط الديمقراطي		النمط الأوتوقراطي		النمط الترسلي	
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع النمط	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع النمط	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع النمط
1	.703	8	.79	15	.66
2	.755	9	.82	16	.70
3	.557	10	.92	17	.60
4	.819	11	.79	18	.77
5	.793	12	.54	19	.85
6	.762	13	.43	20	.71
7	.666	14	.75	21	.90

وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات أداة الدراسة:

بغرض استخراج ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها مرتين بفارق زمني اسبوعين على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة وحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين(معاملات ثبات الاعادة) حيث تراوح بين (0.77–0.86).

وكذلك تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ تراوح بين (0.75–0.88) والجدول رقم (5) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

جدول (5)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
التمكن الشخصي	0.89	0.90
النماذج العقلية	0.84	0.84
الرؤية الشخصية	0.86	0.87
تعلم الفريق	0.85	0.86
التفكير النظمي	0.84	0.90
المنظمة المتعلمة ككل	0.87	0.96
النمط الديمقراطي	0.84	0.91
النمط الاتوقراطي	0.87	0.84
النمط الترسلي	0.86	0.85

معيار الحكم على الأداة

بعد جمع أداة الدراسة من أفراد العينة وتحليل بياناتها، قامت الباحثة بتصنيف المتوسطات حسب المعيار الآتي: 1.33= 3÷1-5

وبناءً على ذلك فإن معيار الحكم على نتائج الدراسة الكمية وفقاً للمعيار الآتي :

- من 1- 2.33 وتعني أن الدرجة قليلة.
- من 2.34- 3.66 وتعني أن الدرجة متوسطة.
- من 3.67- 5.00 وتعني أن الدرجة كبيرة.

ثانياً: المقابلة

قامت الباحثة بتصميم اسئلة مقابلة منظمة للإجابة عن السؤال السادس حول المقترحات والتصورات لتحسين الممارسات التربوية والقيادية وفق مجالات وضوابط المنظمة المتعلمة، وأجريت المقابلات مع(12) مشرفاً تربوياً من محافظة جرش.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

صدق المقابلة: للتأكد من صدق الأداة، قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس وطلب منهم إبداء الرأي في اسئلة المقابلة التي تم وضعها والتي تمركزت حول ضوابط المنظمة المتعلمة الخمسة ، وبعد استرجاعها من المحكمين تم اجراء التعديلات الازمة.

ثبات المقابلة: للتأكد من ثبات المقابلة قامت الباحثة في نهاية المقابله بمطابقة اقوال المستجيبين مع ماقالوه في بداية المقابله.

إجراءات الدراسة:

بعد إعداد وتطوير أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها النهائية والتأكد من صدقها وثباتها، قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

- تم الحصول على كتاب رسمي (خطاب تسهيل مهمة) موجة من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك إلى مديرية تربية محافظة جرش لتسهيل مهمة الباحثة في توزيع الاستبانات على معلمي ومعلمات مدارس محافظة جرش.
- تم الحصول على كتاب رسمي موجه من مدير تربية تعليم محافظة جرش إلى مديري ومديرات مدارس محافظة جرش من أجل تسهيل مهمة الباحثة في توزيع الاستبانات على أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المحافظة.
- قامت الباحثة بتوزيع (600) نسخة من الاستبانة على أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات مدارس محافظة جرش، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام2013. وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة والتي تم تفريغها (466) استبانة، إي بنسبة إرجاع حوالي74%. وتم إدخال البيانات على جهاز الحاسوب باستخدام برنامج التحليل الإحصائي واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة لأسئلة الدراسة والحصول على النتائج

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- كما قامت الباحثة بأخذ موعد من المشرفين التربويين الذين تم مقابلتهم وكان عددهم (12) مشرفاً تربوياً وتم اخبارهم بموعد ومكان المقابلة، ثم تم بعد ذلك اجراء المقابلات معهم.

متغيرات الدراسة

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات التالية:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

- الجنس وله فئتان: ذكر وأنثى.
- المؤهل العلمي وله مستويان: بكالوريوس، ماجستير فما فوق.
- سنوات الخبرة : ولها ثلاث مستويات أقل من 5 سنوات، 5-أقل من 10 سنوات، عشر سنوات فأكثر.

ثانياً: المتغير التابع: إمكانية تطبيق المشرفين التربويين في محافظة جرش لمجالات المنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمين.

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية.**(SPSS)**، في تحليل البيانات الأولية التي جمعت لإغراض الدراسة، وتم ذلك كما يلي :

للإجابة عن السؤال الأول: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة إمكانية تطبيق المشرفين التربويين في الأردن للمنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمين.

للإجابة عن السؤال الثاني: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسلوب القيادي الذي يمارسه المشرفون التربويون مع المعلمين في محافظة جرش.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

للإجابة عن السؤال الثالث: تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة والأسلوب القيادي المتبع مع المعلمين.

للإجابة عن السؤال الرابع: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة حسب متغيرات المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة.

للإجابة عن السؤال الخامس: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأساليب القيادية حسب متغيرات المؤهل العلمي والجنس والخبرة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الفصل الرابع

عرض النتائج

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل اليها، بعد أن قامت الباحثة بجمع البيانات بواسطة أداتين وهي الاستبانة والمقابلة للتعرف على المنظمة المتعلمة وإمكانية تطبيقها من قبل المشرفين التربويين في الأردن وعلاقة ذلك بالأسلوب القيادي لديهم، من وجهة نظر المعلمين، وذلك وفقاً لأسئلة الدراسة.

السؤال الأول: ما درجة إمكانية تطبيق المشرفين التربويين في الأردن للمنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إمكانية تطبيق المشرفين التربويين في الأردن للمنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمين، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى إمكانية تطبيق المشرفين التربويين في الأردن للمنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة امكانية التطبيق
1	1	التمكن الشخصي	3.23	.81	متوسط
2	5	التفكير النظمي	3.18	.85	متوسط
3	2	النماذج العقلية	3.17	.86	متوسط
3	3	الرؤية الشخصية	3.17	.83	متوسط
5	4	تعلم الفريق	3.09	.91	متوسط
		المنظمة المتعلمة ككل	3.17	.75	متوسط

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.09-3.23)، حيث جاء مجال التمكن الشخصي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.23)، تلاه في المرتبة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الثانية مجال التفكير النظمي بمتوسط حسابي بلغ (3.18)، تلاه مجالي النماذج العقلية والرؤية الشخصية بمتوسط حسابي بلغ (3.17)، بينما جاء مجال تعلم الفريق في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.09)، وبلغ المتوسط الحسابي للمنظمة المتعلمة ككل (3.17).

ومن ناحية أخرى قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن كل فقرة من فقرات الاستبانة لكل مجال من مجالات من مجالات الدراسة الخمسة، وهي كما يلي:

1. التمكن الشخصي

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات بعد التمكن الشخصي مرتبة تنازليا تبعا للمتوسط الحسابي كما هو موضح في الجدول رقم(7).

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال التمكن الشخصي

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة امكانية التطبيق
1	4	يحرص المشرفون على استمرارية التعلم والاستفادة من كل الفرص المتاحة.	3.37	.99	متوسط
2	2	يوظف المشرفون استراتيجيات حديثه في التدريس وإدارة الصف.	3.26	.99	متوسط
3	3	يتقن المشرفون استراتيجيات التقويم المبني على الاقتصاد المعرفي.	3.24	.97	متوسط
4	1	يستخدم المشرفون مصادر متعددة في التدريس غير الكتاب المقرر.	3.18	1.05	متوسط
5	5	تتوفر لدى المشرفين مهارات عالية في تنمية الإبداع والتفكير الناقد لمعلميهم.	3.17	1.04	متوسط
5	6	يستطيع المشرفون صياغة رؤيتهم وفق نظرة شمولية لتطوير المدرسة.	3.17	1.02	متوسط
5	7	يسهم المشرف في تطوير القدرات التدريسية لدى المعلمين.	3.17	1.05	متوسط
		التمكن الشخصي	3.23	.81	متوسط

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مـابين (3.17- 3.37)، حيـث جاءت الفقرة رقم (4) والتي تنص على "يحرص المشرفون على استمرارية التعلم والاستفادة من كل الفرص المتاحة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.37)، بينما جاءت الفقرات رقم (5 و6 و7) ونصهم "تتوفر لدى المشرفين مهارات عالية في تنمية الإبـداع والتفكيـر الناقـد لمعلميهم" و"يستطيع المشرفون صياغة رؤيتهم وفق نظرة شمولية لتطوير المدرسـة" و"يـسهم المشرف في تطوير القدرات التدريسية لدى المعلمين" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حـسابي بلـغ (3.17)، وبلغ المتوسط الحسابي للتمكن الشخصي ككل (3.23).

2. النماذج العقلية

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات بعـد النمـاذج العقلية مرتبة تنازليا تبعا للمتوسط الحسابي كما هو موضح في الجدول رقم(8).

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال النماذج العقلية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة امكانية التطبيق
1	10	يحث المشرفون المدرسة على التعامل مع الجميع بعدالة وشفافية.	3.41	1.06	متوسط
2	9	ينظر المشرفون للمدرسة كأنها وسيله للتعلم وحل المشكلات.	3.33	1.04	متوسط
3	8	تجري مناقشات مهنية منظمـة بـين المعلمـين والمشرفين في المدرسة.	3.20	1.11	متوسط
4	11	يسهم المشرف التربوي فـي تطـوير سياسـات وقوانين المدرسة.	3.08	1.09	متوسط
5	12	يعقد المشرف التربوي ورش عمل لتوضيح كيفية تحسين الممارسات التعليمية داخل المدرسة.	2.83	1.20	متوسط
		النماذج العقلية	3.17	.86	متوسط

يبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مـابين (3.83- 3.41)، حيـث جاءت الفقرة رقم (10) والتي تنص على "يحث المشرفون المدرسة على التعامل مـع الجميـع بعدالة وشفافية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.41)، بينما جاءت الفقرة رقم (12)

© Arabic Digital Library Yarmouk University

ونصها "يعقد المشرف التربوي ورش عمل لتوضيح كيفية تحسين الممارسات التعليمية داخل المدرسة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.83)، وبلغ المتوسط الحسابي للنماذج العقلية ككل (3.17).

3. الرؤية الشخصية

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات بعد الرؤية الشخصية مرتبة تنازليا تبعا للمتوسط الحسابي كما هو موضح في الجدول رقم(9)

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال الرؤية الشخصية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة امكانية التطبيق
1	13	تتفق رؤية المشرفين مع الرؤية الخاصة بالمدرسة.	3.49	.99	متوسط
2	16	تتاح الحرية للمشرفين عند تنفيذ واجبات العمل وفق ما يرونه مناسبا	3.32	1.00	متوسط
3	15	تناقش الخطة التطويرية للمدرسة مع المشرفين والمعلمين.	3.11	1.09	متوسط
4	17	يسهم المشرف في مراجعة رؤية وأهداف المدرسة	3.06	1.03	متوسط
5	14	يشترك المشرفون في صناعة القرارات المدرسية.	3.05	1.11	متوسط
6	18	يتواصل المشرف مع المدرسة بانتظام ويعالج الصعوبات مع المعلمين	2.97	1.09	متوسط
		الرؤية الشخصية	3.17	.83	متوسط

يبين الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.97- 3.49)، حيث جاءت الفقرة رقم (13) والتي تنص على "تتفق رؤية المشرفين مع الرؤية الخاصة بالمدرسة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.49)، بينما جاءت الفقرة رقم (18) ونصها "يتواصل المشرف مع المدرسة بانتظام ويعالج الصعوبات مع المعلمين" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.97)، وبلغ المتوسط الحسابي للرؤية الشخصية ككل (3.17).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

4. تعلم الفريق

ثم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات بعد تعلم الفريق مرتبة تنازليا تبعا للمتوسط الحسابي كما هو موضح في الجدول رقم(10)

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات لكل فقرة من فقرات مجال تعلم الفريق

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة امكانية التطبيق
1	21	تشجع المدرسة على حل المشاكل التعليمية بطريقة تكاملية (معلمين ومشرفين ومديرين وأولياء أمور)	3.24	1.10	متوسط
2	20	تسود روح الفريق بين المشرفين والمعلمين في المدرسة	3.20	1.05	متوسط
3	22	تتبنى إدارة المدرسة الأفكار الحديثة في الإشراف مثل الإشراف التطوري والبنائي.	3.16	1.10	متوسط
4	19	يتبادل المشرفون الخبرات والزيارات مع مشرفين آخرين للاستفادة منهم.	2.96	1.14	متوسط
5	23	تعقد لقاءات دورية تجمع الآباء والمعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين لمناقشة أمور التعليم	2.89	1.22	متوسط
		تعلم الفريق	3.09	.91	متوسط

يبين الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.89- 3.24)، حيث جاءت الفقرة رقم (21) والتي تنص على "تشجع المدرسة على حل المشاكل التعليمية بطريقة تكاملية (معلمين ومشرفين ومديرين وأولياء أمور)" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.24)، بينما جاءت الفقرة رقم (23) ونصها "تعقد لقاءات دورية تجمع الآباء والمعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين لمناقشة أمور التعليم" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.89)، وبلغ المتوسط الحسابي لتعلم الفريق ككل (3.09).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

5. التفكير النظمي

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات بعد التفكير النظمي مرتبة تنازليا تبعا للمتوسط الحسابي كما هو موضح في الجدول رقم(11).

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات التفكير النظمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة امكانية التطبيق
1	27	تعمل المدرسة على تحقيق قيم ومطالب المجتمع المحلي	3.28	1.02	متوسط
2	29	يتم النظر إلى الأمور وتحليلها بشكل شمولي وجماعي	3.26	1.05	متوسط
3	28	يتم الاستفادة من كل ما هو جديد وإدخاله إلى المدرسة	3.24	1.05	متوسط
4	26	تتسم الأنظمة والإجراءات المدرسية بالتكيف مع البيئة الخارجية	3.19	.98	متوسط
5	30	تسهم المدرسة في معالجة قضايا المجتمع ومشكلاته	3.15	1.11	متوسط
6	25	يتعامل المشرف مع المدرسة على أنها جزء من نظام أكبر هو المجتمع	3.11	1.07	متوسط
7	24	يوجه المشرف التربوي المعلمين لنشر المعرفة بين أفراد المجتمع المحلي.	3.00	1.11	متوسط
		التفكير النظمي	3.18	.85	متوسط

يبين الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.00- 3.28)، حيث جاءت الفقرة رقم (27) والتي تنص على "تعمل المدرسة على تحقيق قيم ومطالب المجتمع المحلي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.28)، بينما جاءت الفقرة رقم (24) ونصها "يوجه المشرف التربوي المعلمين لنشر المعرفة بين أفراد المجتمع المحلي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.00)، وبلغ المتوسط الحسابي للتفكير النظمي ككل (3.18).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

السؤال الثاني: ما الأسلوب القيادي الذي يمارسه المشرفين التربويين مع المعلمين في محافظة جرش؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسلوب القيادي الذي يمارسه المشرفين التربويين مع المعلمين في محافظة جرش، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسلوب القيادي الذي يمارسه المشرفين التربويين مع المعلمين في محافظة جرش مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	النمط الديمقراطي	3.35	.81	متوسط
2	النمط الأوتوقراطي	3.15	.79	متوسط
3	النمط الترسلي	3.12	.76	متوسط

يبين الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.12-3.35)، حيث جاء النمط الديمقراطي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.35)، تلاه في المرتبة الثانية النمط الأوتوقراطي بمتوسط حسابي بلغ (3.15)، بينما جاء النمط الترسلي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.12).

ومن ناحية اخرى قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة عن كل فقرة من فقرات الاستبانة لكل مجال على حدة.

1. النمط الديمقراطي

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط الديمقراطي والجدول رقم (13) يوضح ذلك.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط الديمقراطي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	يتعامل المشرف مع المعلمين بوضوح وعدالة	3.53	.99	متوسط
2	3	يوجه المشرف للمعلمين النصح على انفراد	3.51	1.01	متوسط
3	2	يمنح المشرف التحفيز للمعلم الذي يستحقه	3.40	.95	متوسط
4	4	يتعامل المشرف مع المعلمين بمرونة في تطبيق الأنظمة والتعليمات والقوانين	3.37	.99	متوسط
5	6	يعتمد المشرف معايير موضوعية ودقيقة لتقييم أداء المعلمين	3.26	.98	متوسط
5	7	يحرص المشرف على إرساء روح الفريق بين العاملين في المدرسة	3.26	1.03	متوسط
7	5	يعمل المشرف على الاهتمام بالمعلمين شخصيا	3.11	1.07	متوسط
		النمط الديمقراطي	3.35	.81	متوسط

يبين الجدول (13) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.11- 3.53)، حيث جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "يتعامل المشرف مع المعلمين بوضوح وعدالة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.53)، بينما جاءت الفقرة رقم (5) ونصها "يعمل المشرف على الاهتمام بالمعلمين شخصيا" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.11)، وبلغ المتوسط الحسابي للنمط الديمقراطي ككل (3.35).

2. النمط الأوتوقراطي

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط **لأوتوقراطي** والجدول رقم (14) يوضح ذلك.

© Arabic Digital Library- Yarmouk University

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط الأوتوقراطي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	12	يلجأ المشرف إلى الزيارات المفاجئة للمعلمين دون إخبارهم	3.48	1.15	متوسط
2	13	يصوب المشرف أخطاء المعلمين بشكل مباشر وفي موقع العمل	3.36	1.01	متوسط
3	10	يملي المشرف على المعلمين التعليمات والأنظمة بالتفصيل	3.16	1.06	متوسط
4	14	يعجز المشرف عن وضع أسس واضحة في تقييم أداء المعلمين للعمل.	3.14	1.08	متوسط
5	9	يرفض المشرف أفكار المعلمين في اختيار الأسلوب المناسب لأداء العمل	3.00	1.11	متوسط
6	11	يطلب المشرف من المعلمين الرجوع إليه في كل شي	2.96	1.15	متوسط
7	8	يفرض المشرف على المعلمين قراراته دون أي مناقشة	2.93	1.12	متوسط
		النمط الأوتوقراطي	3.15	.79	متوسط

يبين الجدول (14) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.93– 3.48)، حيث جاءت الفقرة رقم (12) والتي تنص على "يلجا المشرف إلى الزيارات المفاجئة للمعلمين دون إخبارهم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.48)، بينما جاءت الفقرة رقم (8) ونصها "يفرض المشرف على المعلمين قراراته دون أي مناقشة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.93)، وبلغ المتوسط الحسابي للنمط الأوتوقراطي ككل (3.15).

4. النمط الترسلي

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط الترسلي والجدول رقم (15) يوضح ذلك.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط الترسلي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	15	يطبق المشرف القوانين والأنظمة بمرونة زائدة	3.17	.96	متوسط
1	20	تتأثر قرارات المشرف بآراء العاملين في المدرسة.	3.17	1.02	متوسط
3	17	يتبع المشرف سياسة الحياد فيما يخص شؤون المدرسة وتحسين التعليم.	3.16	1.02	متوسط
4	16	يترك المشرف للمعلمين الحرية الكاملة لأداء العمل دون أي توجيه أو ضبط.	3.12	1.04	متوسط
5	21	يتخلص المشرف من المهام الملقاة عليه عن طريق تفويضها.	3.08	1.12	متوسط
6	18	يتردد المشرف في اتخاذ القرارات ويتراجع عنها بسهولة.	3.05	1.02	متوسط
7	19	يشير المشرف إلى الأخطاء الحاصلة لكن لا يبين كيفية تصحيح تلك الأخطاء.	3.05	1.07	متوسط
		النمط الترسلي	3.12	.76	متوسط

يبين الجدول (15) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.05- 3.17)، حيث جاءت الفقرتان رقم (15 و20) ونصهما "يطبق المشرف القوانين والأنظمة بمرونة زائدة" و"تتأثر قرارات المشرف بآراء العاملين في المدرسة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.17)، بينما جاءت الفقرة رقم (19) ونصها "يشير المشرف إلى الأخطاء الحاصلة لكن لا يبين كيفية تصحيح تلك الأخطاء" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.05)، وبلغ المتوسط الحسابي للنمط الترسلي ككل (3.12).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

السؤال الثالث: هل توجد علاقة إرتباطية بين إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة والأسلوب القيادي المتبع مع المعلمين؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة والأسلوب القيادي المتبع مع المعلمين، والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة والأسلوب القيادي االمتبع مع المعلمين

الأبعاد		النمط الديمقراطي	النمط الأوتوقراطي	النمط الترسلي
التمكن الشخصي	معامل الارتباط ر	.689**	.342**	.376**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000
	العدد	446	446	446
النماذج العقلية	معامل الارتباط ر	.671**	.386**	.414**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000
	العدد	446	446	446
الرؤية الشخصية	معامل الارتباط ر	.684**	.446**	.465**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000
	العدد	446	446	446
تعلم الفريق	معامل الارتباط ر	.633**	.450**	.498**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000
	العدد	446	446	446
التفكير النظمي	معامل الارتباط ر	.691**	.439**	.456**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000
	العدد	446	446	446
المنظمة المتعلمة ككل	معامل الارتباط ر	.761**	.464**	.496**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000
	العدد	446	446	446

دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

يتبين من الجدول (16) الآتي:

- وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين النمط الديمقراطي والمنظمة المتعلمة بجميع أبعادها.
- وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين النمط الأوتوقراطي والمنظمة المتعلمة بجميع أبعادها.
- وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين النمط الترسلي والمنظمة المتعلمة بجميع أبعادها ولكن هناك علاقة ارتباطية اقوى مع النمط الديمقراطي.

السؤال الرابع: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، الجنس، الخبرة)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة حسب متغيرات المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة حسب متغيرات المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة

			التمكن الشخصي	النماذج العقلية	الرؤية الشخصية	تعلم الفريق	التفكير النظمي	المنظمة المتعلمة ككل
الجنس	ذكر	س	3.13	3.04	3.05	2.94	3.02	3.04
		ع	.81	.87	.83	.91	.84	.75
	أنثى	س	3.38	3.39	3.36	3.34	3.43	3.38
		ع	.78	.80	.79	.85	.80	.71
المؤهل العلمي	بكالوريوس	س	3.26	3.21	3.19	3.12	3.19	3.20
		ع	.83	.87	.83	.90	.83	.76
	ماجستير فما فوق	س	3.06	3.01	3.06	2.92	3.10	3.04
		ع	.69	.82	.82	.94	.90	.72
الخبرة	اقل من 5 سنوات	س	3.30	3.30	3.30	3.19	3.25	3.27
		ع	.84	.91	.76	.90	.84	.74
	من 5-اقل من 10	س	3.12	3.07	3.03	2.97	3.09	3.06
		ع	.80	.86	.82	.89	.84	.74
	10سنوات فأكثر	س	3.27	3.18	3.20	3.13	3.21	3.21
		ع	.80	.84	.86	.92	.85	.76

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (17) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة بسبب اختلاف فئات متغيرات المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد على المجالات جدول (18) وتحليل التباين الثلاثي للأداة ككل جدول (19).

جدول (18)

تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة على مجالات إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	التمكن الشخصي	5.269	1	5.269	8.277	.004
هوتلنج=063.	النماذج العقلية	12.082	1	12.082	16.921	.000
ح=000.	الرؤية الشخصية	9.986	1	9.986	15.126	.000
	تعلم الفريق	15.330	1	15.330	19.603	.000
	التفكير النظمي	17.237	1	17.237	25.482	.000
المؤهل العلمي	التمكن الشخصي	1.217	1	1.217	1.911	.168
هوتلنج=013.	النماذج العقلية	.835	1	.835	1.169	.280
ح=342.	الرؤية الشخصية	.174	1	.174	.264	.608
	تعلم الفريق	.742	1	.742	.949	.331
	التفكير النظمي	.002	1	.002	.003	.954
الخبرة	التمكن الشخصي	2.435	2	1.217	1.912	.149
ويلكس=977.	النماذج العقلية	3.998	2	1.999	2.800	.062
ح=428.	الرؤية الشخصية	5.221	2	2.610	3.954	.020
	تعلم الفريق	3.950	2	1.975	2.526	.081
	التفكير النظمي	2.509	2	1.255	1.855	.158
الخطأ	التمكن الشخصي	280.722	441	.637		
	النماذج العقلية	314.878	441	.714		

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	الرؤية الشخصية	291.122	441	.660		
	تعلم الفريق	344.857	441	.782		
	التفكير النظمي	298.306	441	.676		
الكلي	التمكن الشخصي	290.709	445			
	النماذج العقلية	332.535	445			
	الرؤية الشخصية	306.694	445			
	تعلم الفريق	366.088	445			
	التفكير النظمي	317.984	445			

يتبين من الجدول (18) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثرمتغير الجنس في جميع المجالات، وجاءت الفروق لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثرمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير سنوات الخبرة في جميع المجالات باستثناء مجال الرؤية الشخصية، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (20).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

جدول (19)

تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة على إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	11.345	1	11.345	21.228	.000
المؤهل العلمي	.391	1	.391	.732	.393
الخبرة	3.379	2	1.689	3.161	.043
الخطأ	235.683	441	.534		
الكلي	251.459	445			

يتبين من الجدول (19) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر متغير الجنس، حيث بلغت قيمة ف 21.228 وبدلالة إحصائية بلغت 0.000، وجاءت الفروق لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف 0.732 وبدلالة إحصائية بلغت 0.393.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر متغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة ف 3.161 وبدلالة إحصائية بلغت 0.043، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (20).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

جدول (20)

المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر الخبرة على الرؤية الشخصية والمنظمة المتعلمة ككل

		المتوسط الحسابي	اقل من 5 سنوات	من 5-اقل من 10	10 سنوات فأكثر
الرؤية الشخصية	اقل من 5 سنوات	3.30			
	من 5-اقل من 10	3.03	.26*		
	10 سنوات فأكثر	3.20	.09	.17	
المنظمة المتعلمة ككل	اقل من 5 سنوات	3.27			
	من 5-اقل من 10	3.06	.20*		
	10 سنوات فأكثر	3.21	.06	.14	

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (20) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين فئتي الخبرة اقل من 5 سنوات ومن 5-اقل من 10، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة اقل من 5 سنوات، في الرؤية الشخصية وفي المنظمة المتعلمة ككل.

السؤال الخامس: " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) حول الأساليب القيادية وفقا لمتغيرات (المؤهل العلمي، والجنس، وسنوات الخبرة)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأساليب القيادية حسب متغيرات المؤهل العلمي، والجنس، وسنوات الخبرة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

جدول (21)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأساليب القيادية حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي، والخبرة

			النمط الديمقراطي	النمط الأوتوقراطي	النمط الترسلي
الجنس	ذكر	س	3.25	3.10	3.09
		ع	.82	.78	.72
	أنثى	س	3.51	3.23	3.16
		ع	.78	.80	.82
المؤهل العلمي	بكالوريوس	س	3.37	3.17	3.13
		ع	.81	.79	.76
	ماجستير فما فوق	س	3.22	3.03	3.03
		ع	.80	.81	.74
الخبرة	اقل من 5 سنوات	س	3.37	3.30	3.22
		ع	.79	.78	.75
	من 5-اقل من 10	س	3.23	3.08	3.02
		ع	.84	.80	.77
	10 سنوات فأكثر	س	3.43	3.12	3.13
		ع	.80	.78	.74

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (21) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأساليب القيادية بسبب اختلاف فئات متغيرات المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي جدول (22).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

جدول (22)

تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والمؤهل العلمي والخبرة على الأساليب القيادية

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	النمط الديمقراطي	6.118	1	6.118	9.549	.002
	النمط الأوتوقراطي	2.011	1	2.011	3.259	.072
	النمط الترسلي	.571	1	.571	1.004	.317
الخبرة	النمط الديمقراطي	.536	1	.536	.837	.361
	النمط الأوتوقراطي	.581	1	.581	.942	.332
	النمط الترسلي	.440	1	.440	.773	.380
المؤهل العلمي	النمط الديمقراطي	3.162	2	1.581	2.467	.086
	النمط الأوتوقراطي	3.515	2	1.757	2.848	.059
	النمط الترسلي	2.482	2	1.241	2.181	.114
الخطأ	النمط الديمقراطي	282.575	441	.641		
	النمط الأوتوقراطي	272.149	441	.617		
	النمط الترسلي	250.862	441	.569		
الكلي	النمط الديمقراطي	293.584	445			
	النمط الأوتوقراطي	278.377	445			
	النمط الترسلي	254.547	445			

يتبين من الجدول (22) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثرمتغير الجنس في النمط الديمقراطي، وجاءت الفروق الصالح الإناث، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيا في باقي الأنماط.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثرمتغير المؤهل العلمي في جميع الأنماط.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثرمتغير الخبرة في جميع الأنماط.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

نتائج السؤال السادس: ما المقترحات والتصورات لتحسين الممارسات التربوية والقيادية وفق مجالات وضوابط المنظمة المتعلمة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تفريغ الاستجابات التي قدمها المشرفون التربويون حول المقترحات التي يمكن أن تسهم في تحسين الممارسات التربوية وفق ضوابط المنظمة المتعلمة. وفيما يلي استعراض لإجابات المشرفين عن أسئلة المقابلة التي تم طرحها، والجدول رقم (23) يوضح التكرارات والنسب المئوية لنتائج المقابلة، وذلك على النحو الآتي:

جدول (23)

التكرارات والنسب المئوية لإجابات عينة المشرفين على أسئلة المقابلة الخمسة

الرقم	السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
	كيف يمكنك كمشرف تربوي أن تدعم التمكن الشخصي في المدرسة؟	اللقاءات الفردية والجماعية	4	0.33
		عقد ورش عمل للمعلمين	6	0.50
		تثقيف المعلمين بحقوقهم وواجباتهم	2	0.17
المجموع			**12**	**%100**
	كيف يمكنك كمشرف تربوي بناء رؤية مشتركة يعمل على تنفيذها جميع العاملين في المدرسة؟	بناء الرؤية المشتركة	7	0.58
		تطوير بيئة التعلم	4	0.33
		المشاركة في التخطيط والإشراف والتنفيذ	1	0.09
المجموع			**12**	**%100**
	كيف يمكن للمشرف رسم نموذج عقلي لممارسات إيجابية صحيحة للمعلمين داخل المدرسة؟	تبادل الخبرات والزيارات	4	0.33
		التعزيز، والإهتمام بأخلاقيات التعليم	6	0.50
		وضع رؤية ورسالة مشتركة	2	0.17
المجموع			**12**	**%100**
	كيف يمكنك كمشرف تربوي ترسيخ روح عمل الفريق الواحد في المدرسة؟	أهمية إيجاد مشاريع يتبناها العاملون	4	0.333
		ضرورة توزيع المهام والأدوار	4	0.333
		تعزيز نظم الاتصال داخل الفريق	4	0.333
المجموع			**12**	**%100**
	كيف يمكنك كمشرف تربوي العمل على جعل المعلمين يقومون بالعملية التعليمية التعلمية داخل المدرسة ضمن إطار العوامل والبيئة المحيطة بالمدرسة؟	التدريب وتقديم نماذج	7	0.58
		استغلال البيئة المحيطة	4	0.33
		التوعية بأهمية التكيف مع البيئة وتعزيز الإبداع	1	0.09
المجموع			**12**	**%100**

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

تشير نتائج الجدول (23) حول الإجابة عن السؤال الأول والذي نص على: **كيف يمكنك** كمشرف تربوي أن تدعم التمكن الشخصي في المدرسة؟ فقد أكد أربعة من المشرفين على أن تحقيق التمكن الشخصي يتم من خلال اللقاءات الفردية والجماعية من أجل تبادل الخبرات الايجابية حيث يقول المستجيب رقم(1): (يمكن للمشرف تدعيم التمكن الشخصي في المدرسة من خلال اللقاءات الفردية والجماعية من أجل تبادل الخبرات الايجابية ومناقشة أهم المواضيع التي تتعلق بشخصية المعلم).

وستة منهم أوضحوا أن تحقيق التمكن الشخصي يتم من خلال عقد ورش عمل للمعلمين، وتعزيز الإيجابيات والعمل على معالجة السلبيات حيث يقول المستجيب رقم(10): (يتم تحقيق التمكن الشخصي من خلال: عقد دورات وورش تدريبية لتلبية الحاجات التدريبية، تعزيز الايجابيات والعمل على معالجة السلبيات من خلال تعزيز ثقة المعلم في نفسه ومساعدته في تحديد احتياجاته التدريبية).

فيما انفرد اثنان منهم بنقطة واحدة هي: أن تحقيق التمكن الشخصي يتم من خلال تثقيف المعلمين بحقوقهم وواجباتهم، حيث يقول المستجيب رقم(5): (يتم تحقيق التمكن الشخصي من خلال تثقيف المعلمين بحقوقهم وواجباتهم التي يكفلها نظام الخدمة المدنية).

وحول الإجابة عن السؤال الثاني وهو: كيف يمكنك كمشرف تربوي بناء رؤية مشتركة يعمل على تنفيذها جميع العاملين في المدرسة؟ فقد ركز سبعة من المشرفين على أن بناء الرؤية المشتركة يتم من خلال العمل على تشكيل رؤيا على مبدأ وأساس المشاركة حيث يقول المستجيب رقم(11): (يتم بناء رؤية مشتركة من خلال إشراك جميع العاملين في بناء الرؤية ووضع نظام مستمر للتقييم المستمر).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

فيما اتفق أربعة منهم بأن بناء الرؤية المشتركة يتم من خلال تطوير بيئة التعلم حيث يقول المستجيب رقم(8): (بان بناء الرؤية المشتركة يتم من خلال تطوير بيئة التعلم للوصول إلى مخرجات ايجابية)، إلا أنه انفرد واحد منهم بقوله: أن تحقيق الرؤية المشتركة يتم من خلال مشاركتهم في التخطيط والإشراف والتنفيذ حيث يقول المستجيب رقم(12) : (يمكن بناء الرؤية المشتركة من خلال مراجعات دورية للخطط الإشرافية وخطط مدير المدرسة، ومشاركتهم في التخطيط والإشراف والتنفيذ).

وحول الإجابة عن السؤال الثالث وهو: كيف يمكن للمشرف رسم نموذج عقلي لممارسات إيجابية صحيحة للمعلمين داخل المدرسة؟ فقد اتفق أربعة منهم على أن ذلك يتم من خلال تبادل الخبرات والزيارات حيث يقول المستجيب رقم (2):(يتم تحقيق ذلك من خلال تبادل الخبرات وتقديم نماذج مقنعة).

واتفق ستة منهم على أن رسم نموذج عقلي يكون من خلال: التعزيز، والإهتمام بأخلاقيات التعليم حيث يقول المستجيب رقم(6): (تعزيز الممارسات الايجابية وإظهارها والتأكيد عليها، والعمل بمبدأ الثواب (التعزيز المادي).

وقد أوضح اثنان منهم أن رسم نموذج عقلي يكون من خلال وضع رؤية ورسالة تتفق مع رؤية المدرسة حيث يقول المستجيب رقم(9): أن رسم هذا الأنموذج يكون من خلال وضع رؤية ورسالة واشتقاق استراتيجيات وأساليب تتفق مع رؤية ورسالة المدرسة).

وحول الإجابة عن السؤال الرابع وهو: كيف يمكنك كمشرف تربوي ترسيخ روح عمل الفريق الواحد في المدرسة؟ فقد أكد أربعة منهم على أهمية إيجاد مشاريع يتبناها العاملون حيث يقول المستجيب رقم(2):(إيجاد مشاريع يتبناها العاملون وينطلقون فيها من ذواتهم لا مكلفين فيها).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وأربعة منهم أوضحوا ضرورة توزيع المهام والأدوار حيث يقول المستجيب رقم(4): (توزيع المهام بحيث تكون تكاملية، يقسم أفراد المدرسة إلى فرق لها مهام محددة).

واثنان منهم انفردوا أن ذلك يكون من خلال مجتمعات التعلم حيث يقول المستجيب رقم(7): (أن ترسيخ روح عمل الفريق يكون من خلال ما يسمى (مجتمعات التعلم).

واثنان منهم أكدوا على ضرورة تعزيز نظم الاتصال داخل الفريق حيث يقول المستجيب رقم(11):(أن ترسيخ عمل الفريق يكون من خلال تعزيز نظم الاتصال والتواصل داخل الفريق).

وحول الإجابة عن السؤال الخامس وهو: كيف يمكنك كمشرف تربوي العمل على جعل المعلمين يقومون بالعملية التعليمية التعلمية داخل المدرسة ضمن إطار العوامل والبيئة المحيطة بالمدرسة؟ فقد أكد سبعة منهم أن ذلك يتم من خلال التدريب وتقديم نماذج حيث يقول المستجيب رقم(1):(يكون ذلك من خلال التدريب وتقديم النماذج المقنعة من الحصص الصفية).

وأربعة منهم أكدوا على ضرورة استغلال البيئة المحيطة حيث يقول المستجيب رقم(10): (العمل مع الفريق على تجاوز العقبات التي تعترض عملهم وتشجيعهم على استخدام البيئة كوسيلة داعمة للعملية التعليمية). وانفرد واحد بقوله أن ذلك يتم من خلال: التوعية بأهمية التكيف مع البيئة وتعزيز الإبداع حيث يقول المستجيب رقم (12): (التوعية بأهمية التكيف مع عوامل البيئة المدرسية، وتعزيز الإبداع من خلال العوامل المتوفرة).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تضمن هذا الفصل عرضاً لمناقشة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة والعوامل التي ربما تفسر هذه النتائج، وتضمن هذا الفصل أيضاً التوصيات والمقترحات التي توصلت اليها الباحثة، وقد جرى تقسيم عرض مناقشة النتائج تبعاً لأسئلة الدراسة وهي:

اولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول: ما درجة إمكانية تطبيق المشرفين التربويين في الأردن للمنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال أن درجة إمكانية تطبيق المشرفين التربويين في الأردن للمنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة متوسطة، حيث جاء مجال التمكن الشخصي في المرتبة الأولى، تلاه في المرتبة الثانية مجال التفكير النظمي، بينما جاء مجال تعلم الفريق في المرتبة الأخيرة.

تدل نتيجة هذا السؤال على تطبيق مفاهيم وممارسات المنظمة المتعلمة بدرجة مقبولة لحد معين، ولكن يظهر إغفال العديد من مهارات وسلوكات المنظمة المتعلمة في ممارسات المشرفين، مما أدى إلى وقوع مستوى الممارسة والتطبيق بالدرجة المتوسطة.

وجود تفاوت في وجهات نظر المعلمين حول ممارسة المشرفين للمنظمة المتعلمة في سلوكهم الإشرافي، والمختلفين في وجهات النظر والرؤى حول مفاهيمهم وتوجهاتهم نحو المنظمة المتعلمة، وتفاوتهم في إدراك مفاهيم المنظمة المتعلمة وأهميتها في الميدان الإشرافي مما تحول هذا التفاوت إلى وقوع درجة ممارسة المشرفين التربويين للمنظمة المتعلمة بالدرجة المتوسطة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وربما يعزى سبب هذه النتيجة إلى التفاوت في إدراك المشرفين لمفاهيم المنظمة المتعلمة، حيث إن الإختلاف في التصورات والفهم لموضوع المنظمة المتعلمة يؤثر على ممارسة مهاراتها وتطبيقها في العملية الإشرافية.

كما قد يعود السبب في هذه النتيجة إلى اختلاف الأدب التربوي في مفاهيم المنظمة المتعلمة، وهذا الإختلاف يؤدي إلى تفاوت إدراك المشرفين لمفهوم المنظمة المتعلمة، ودرجة ممارستهم لها، ومما يدلل على هذا الإختلاف تفاوت التعريفات والرؤى النظرية لمفهوم المنظمة المتعلمة، فقد أشار أيوب (2004) إلى أنها عملية التعلم الجماعية، وأشار عثمان (2008) إلى أنها تسهيلات التعلم لأعضاء المنظمة لتكون قادرة على التحسين والتطوير الذاتي. وأشار سينج (Senge, 1995) إلى أنها أنماط جديدة في التفكير، والتعلم المستمر والجماعي. كما أشار كارفن (Garvin, 1993) إلى تكييف سلوك أعضاء المنظمة ليعكس متطلبات التكنولوجيا الجديدة.

ومن خلال اختلاف الرؤى والتصورات لطبيعة لمنظمة المتعلمة لدى الباحثين، فإن ذلك يؤثر على الدارسين، ومدى اقتناعهم بكل رأي من الآراء؛ مما يترتب عليه الممارسة العملية في الإشراف التربوي، فكل مشرف اقتنع بتصور معين للمنظمة المتعلمة فإنه يمارسه في عمله الإشراف، وهذا أدى إلى تفاوت ممارسات المشرفين بين الدرجة المتدنية والمرتفعة؛ مما أدى إلى حصول النتيجة على درجة متوسطة بعد جمع المتوسطات الحسابية.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العبابنة (2007)، ومع نتائج دراسة الكندي (2009)، ومع نتائج دراسة النسور (2010)، ومع نتائج دراسة جبران (2011)، ومع نتائج دراسة خضر وخصاونه (2011) إذ كشفت نتائجها أن درجة تطبيق المنظمة المتعلمة جاء بدرجة متوسطة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ثومبسون وغريغ ونيسكا (Thompson, Gregg & Nisk, 2004) ومع نتائج دراسة كانيداري وأبيرنوت (Kanidari & Abernot, 2006)، ومع نتائج دراسة خصاونة (Khasawneh, 2010) إذ كشفت نتائجها أن درجة تطبيق المنظمة المتعلمة جاء بدرجة عالية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما الأسلوب القيادي الذي يمارسه المشرفين التربويين مع المعلمين في محافظة جرش؟

كشفت نتائج هذا السؤال أن الأسلوب القيادي السائد، والذي يمارسه المشرفون التربويون مع المعلمين في محافظة جرش هو الأسلوب الديمقراطي، تلاه في المرتبة الثانية النمط الأوتوقراطي، بينما جاء النمط الترسلي في المرتبة الأخيرة.

تدل هذه النتيجة على إيجابية المشرفين التربويين في ممارساتهم الإشرافية مع المعلمين في الميدان التربوي، وهذا مؤشر مهم على التحول النمطي والأسلوبي في عمليات الإشراف التربوي نحو الإيجابية، والتي تمثلت بديمقراطية المشرفين التربويين مع المعلمين وكذلك تغير دور المشرف التربوي من التفتيش والمراقبة الى الإرشاد والتوجيه.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى تحول أنماط الإشراف التربوي في نهايات القرن الماضي إلى أنماط الإشراف التربوي الديمقراطي، وتأكيد المسؤولين في بدايات القرن الحالي على الممارسات الديمقراطية في الإشراف، والتي تقوم على التعاون والتشارك بين المشرف والمعلم في إعداد وتنفيذ العملية لتعليمية، ومراعاة اهتمامات وحاجات وأساليب وطرق المعلم في علمية التعليم. وقد أشار البدري (2005) إلى التحول في الممارسات الإشرافية نحو الديمقراطية، وتطبيقه في الميدان التربوي من خلال التركيز على جوانبه المهمة، والتي تمثلت بمبدأ الإيمان

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

والتشجيع على المشاركة في اتخاذ القرارات، وعمليات التخطيط والتنظيم، واحتـــرام شخـــصية الفرد أثناء علميات التوجيه والنقد للممارسات التعليمية والتربوية.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى عمليات التأهيل المهني والتربوي للمشرفين التربويين قبل الخدمة وأثناءها، حيث تركز المساقات الدراسية في كليات التربوية علـــى ممارســـة الأنمـــاط الديمقراطية في عملية التعلم والتعليم، وفي علميات الإشراف والتوجيه، والقيادة، وتحاول هـــذه المساقات محاربة الأنماط الإشرافية التقليدية والسلبية مثل الأنماط الأوتوقراطيـــة والترســـلية، والإعلاء من شان الممارسات الديمقراطية في الإشراف، وهذا أدى تكوين منظومة معرفية لدى المشرفين بأهمية هذه الممارسات الإشرافية في وظيفتهم الإشرافية مع المعلمين، مما أدى إلـــى مجيء النمط الديمقراطي بالرتبة الأولى مقارنة مع الأنماط الأخرى.

كماقد تعزى هذه النتيجة إلى تأكيد القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم، بمحاولة تنمية الممارسات الديمقراطية لدى المشرفين من خلال دمجها ضمن برامج التدريب الإشـــرافي الذي تقوم به مديريات التربية للمشرفين التربويين، سواء قبل خدمتهم الإشرافية أم أثناءها.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة شحاده (2008)، ومع نتائج دراسة المشاقبة (2010) إذ كشفت نتائجها أن النمط الديمقراطي هو النمط القيادي الأكثر شيوعاً لدى الإداريين الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية، يليه النمط الديكتاتوري ثم النمط التسيبي.

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العجارمة (2012)، إذ كشفت نتائجها أن النمط القيادي الأوتوقراطي جاء بالرتبة الأولى، ومن ثم النمط القيادي الديمقراطي، وثم الـــنمط القيادي التسيبي.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل توجد علاقة إرتباطية بين إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة والأسلوب القيادي المتبع مع المعلمين؟.

كشفت نتائج هذا السؤال عن وجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائيا بين النمط الديمقراطي والمنظمة المتعلمة بجميع أبعادها، ووجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائيا بين النمط الأوتوقراطي والمنظمة المتعلمة بجميع أبعادها، ووجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائيا بين النمط الترسلي والمنظمة المتعلمة بجميع أبعادها ولكن العلاقة الإرتباطية مع النمط الديمقراطي أقوى.

تشير نتيجة هذا السؤال إلى وجود علاقة إيجابية بين ممارسة المشرفين التربويين لمهارات المنظمة المتعلمة وبين النمط الذي يمارسوه في العملية الإشرافية مع معلميهم، وخاصة النمط الديمقراطي فتدل هذه النتيجة على أنه كلما كان مستوى المنظمة المتعلمة مرتفعاً وإيجابياً وممارساً في المنظمات التعليمية فإن هذه الممارسات تنعكس إيجابا بإتباع المشرفين لنمط الممارسات الديمقراطية التي تعتمد الإحترام والتعاون المتبادل بين المعلمين والمشرفين، وإشراكهم في المهام القيادية واتخاذ القرارات وجعلهم جزءاً لايتجزأ من العملية التعليمية التعليمة.

وقد تعود هذه النتيجة إلى أن مفاهيم المنظمة المتعلمة تركز على عمليات العمل الجماعي والتشاركي، واستخدام جميع التسهيلات التعليمية، وممارسة أنماط التفكير الإبداعية لتحسين وتطوير عمليات التعلم والتعليم (أيوب، 2004). وهذه المفاهيم والمهارات تتوافق تماماً مع الجوانب التي تركز عليها الممارسات الإشرافية الديمقراطية، حيث يرى الأسدي وإبراهيم (2003) إلى أن النمط القيادي الديمقراطي يعتمد على ثلاثة أسس في قيادته وهي: العمل على إقامة علاقات إنسانية بين القائد والمرؤوسين يسودها التعاون، والإحترام المتبادل، وإشراك

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المرؤوسين في المهام القيادية الأمر الذي يساعد على تحقيق أهداف المؤسسة، وتفويض السلطة للمرؤوسين ضمن أطر وقواعد لا تخل بالقوانين والأنظمة، وفي ضوء هذا التوافق المفاهيمي بين المنظمة والمتعلمة والأساليب الديمقراطية للإشراف التربوي فإنه يعزى الى وجود علاقة ارتباطية بين ممارسات المشرف التربوي لكل من المنظمة المتعلمة والأسلوب الديمقراطي في الإشراف التربوي.

مناقشة نتائج السؤال الرابع: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، والجنس، وسنوات الخبرة)؟"

كشفت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثرمتغير الجنس في جميع المجالات، وجاءت الفروق لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثرمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثرمتغير سنوات الخبرة في جميع المجالات باستثناء مجال الرؤية الشخصية فقد كانت الفروق بين فئتي الخبرة اقل من 5 سنوات ومن 5-اقل من 10، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة اقل من 5 سنوات.

يمكن تفسير ذلك على أن المشرفات لديهن مستوى أعلى في ممارسة مهارات المنظمة المتعلمة ومفاهيمها في عمليات الإشراف التربوي، وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى الإلتزام الأكثر للمشرفات بتعليمات وإرشادات القادة التربويين في مديريات التربية، حيث أن وثائق ونشرات وزارة التربية ركزت على ضرورة ممارسة مفاهيم المنظمة المتعلمة في مجال الإشراف التربوي، بالإضافة إلى ممارسته في مختلف وظائف ومراكز التربية والتعليم، وقد دلت هذه النتيجة على الميول الإشرافية المنظمة للمشرفات، والمحاولات الناجحة منهن في ممارسة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنظمة المتعلمة في عمليات الإشراف التربوي، من خلال ممارسة التعاون، والأساليب المتطورة والإبداعية، لتحقيق نمو ذاتي لدى المعلمات وفق معطيات التكنولوجيا الحديثة.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى رغبة المشرفات بإثبات الكفاءة في أداء العمل ، والمهنية العالية في العمل، والتطبيق لمفاهيم ومبادئ الإشراف التربوي الحديث، وما تركز عليها مديريات التربية كمفاهيم المنظمة المتعلمة؛ لتحقيق وإثبات العنصر النسائي مقابل عنصر الرجال في عمليات الإشراف التربوي، وإثبات فعاليتهن الإشرافية.

اختلفت نتائج الدراسة الحالية في متغير الجنس مع نتائج دراسة (Abu-Tineh,2003)، ومع نتائج دراسة جبران (2011) إذ توصلت إلى أن ممارسة المعلمين الذكور لضوابط المنظمة المتعلمة أكثر من ممارسة الإناث.

أما بالنسبة لعدم وجود فروق إحصائية تعزى إلى اثرمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة فقد يعود السبب في ذلك إلى التوافق في عمليات التدريب لكل من أصحاب المؤهلات المختلفة، والخبرات المتباينة، حيث يحصل جميع المشرفين على اختلاف مؤهلاتهم وخبراتهم على فرص متساوية في عمليات التدريب على مفاهيم الإشراف الحديث، مثل التدريب على المنظمة المتعلمة.

وفي متغيرسنوات الخبرة فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الكندي (2009) التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير الخبرة على الأداة ككل.

وفي متغير الخبرة فقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Abu-Tineh,2003) التي كشفت نتائجها أنه كلما زادت سنوات الخدمة للمعلمين تقل ممارساتهم للمنظمة المتعلمة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

مناقشة نتائج السؤال الخامس: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) حول الأساليب القيادية وفقا لمتغيرات (المؤهل العلمي، والجنس، وسنوات الخبرة)؟"

كشفت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثرمتغير الجنس في النمط الديمقراطي، وجاءت الفروق لصالح الإناث، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيا في باقي الأنماط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثرمتغير المؤهل العلمي في جميع الأنماط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثرمتغير سنوات الخبرة في جميع الأنماط.

تدل هذه النتيجة إلى قدرة المشرفات العالية على ممارسة أساليب الإشراف الديمقراطي مقابل ممارسة المشرفين الذكور، وربما تعزى هذه النتيجة إلى رغبة المشرفات بإثبات الوجود، والمهنية العالية في العمل، والتطبيق لمفاهيم ومبادئ الإشراف التربوي الديمقراطية، وما تركز عليها مديريات التربية من ممارسة أساليب الإشراف الحديثة والديمقراطية؛ لتحقيق وإثبات العنصر النسائي مقابل عنصر الرجال في عمليات الإشراف التربوي، وإثبات فعاليتهن الإشرافية.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية في متغير الجنس مع نتائج دراسة الشبول (2006)، ونتائج دراسة شحادة (2008) إذ توصلت إلى وجود فروق إحصائية تعزى إلى الإناث، كما اتفقت مع نتائج دراسة المشاقبة (2010) التي كشفت عن وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير الجنس في النمط القيادي الديمقراطي ولصالح الإناث.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية في متغير الجنس مع نتائج المخلافي (2008)، ومع نتائج دراسة العجارمة (2012) التي كشفت عن عدم وجود فروق إحصائية في النمط الديمقراطي

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

تعزى للجنس. أما في النمطين الأوتوقراطي والترسلي فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المخلافي (2008) في عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

أما بالنسبة لعدم وجود فروق إحصائية تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة فقد يعود السبب في ذلك إلى التوافق في عمليات التدريب لكل من أصحاب المؤهلات المختلفة، والخبرات المتباينة، حيث يحصل جميع المشرفين على اختلاف مؤهلاتهم وخبراتهم على فرص متساوية في عمليات التدريب على مفاهيم الإشراف الحديث، مثل التدريب على المنظمة المتعلمة.

وفي متغيرسنوات الخبرة فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ابوتينه والقاسم (2011) التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير الخبرة على الأداة ككل.

وفي متغيرسنوات الخبرة فقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة شحادة (2008) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

وفي متغير المؤهل العلمي فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العجارمة (2012) التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي على الأداة ككل.

وفي متغير المؤهل العلمي فقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة شحادة (2008)، ونتائج دراسة أبوتينه والقاسم (2011) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

مناقشة نتائج السؤال السادس: ما هي المقترحات والتصورات لتحسين الممارسات التربوية والقيادية وفق مجالات وضوابط المنظمة المتعلمة؟

قامت الباحثة بأخذ وجهات نظر المشرفين من خلال طرح مجموعة من الأسئلة، لمعرفة سبل تحقيق مجالات ومهارات المنظمة المتعلمة، فبالنسبة لسبل تحقيق التمكن الشخصي للمعلمين كانت أكثر الإجابات تدور حول عقد ورش عمل للمعلمين، وتدريبهم على تلك المهارات لتمكينهم شخصياً من مبادئ المنظمة المتعلمة، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن المشرفين يبحثون عن توفير الجهد والوقت وفق متطلبات الاقتصاد المعرفي من خلال جمع المعلمين وتدريبهم في آن واحد، بدلاً من تدريبهم من خلال الزيارات الإشرافية التي تكلف وقتاً وجهداً كبيراً على حساب المهمات الإشرافية الأخرى.

كما قد يعود السبب في اقتراح أغلبية المشرفين لهذه الوسيلة عائد إلى الناحية المادية، فالمشرف التربوي تصرف له مكافآت مالية لقاء ما يقوم به من ورش تدريبية للمعلمين، بالإضافة إلى أن هذا الأسلوب أسهل ويحقق الراحة للمشرفين، وبالتأكيد يكون هذا على حساب راحة المعلم، حيث إن المعلم يقوم بالتدرب بعد أوقات الدوام الرسمي، ولا يعطى أي مكافآت أو حوافز مادية أو معنوية لحضوره هذه الدورات؛ لذا فإن المشرفين اختاروا ما هو أنسب لهم دون النظر للإعتبارات الأخرى المتعلقة بالمعلم وغيره.

وبالنسبة لسؤال المشرف عن كيفية بناء رؤية مشتركة يعمل على تنفيذها جميع العاملين في المدرسة، فقد تركزت الإجابات حول تطبيق مبدأ وأساس المشاركة في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم للعمل، ويعود السبب في اختيار أغلبية المشرفين لهذه الوسيلة إلى أن التعلم من خلال العمل والخبرة المباشرة هو أفضل الأساليب وأنجعها لتحقيق مهارات ومبادئ المنظمة المتعلمة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وحول السؤال المتعلق بكيفية رسم نموذج عقلي لممارسات ايجابية صحيحة للمعلمين داخل المدرسة فقد كانت أغلبية اراء المشرفين تدور حول عمليات التعزيز، والاهتمام بأخلاقيات التعليم، ويظهر من خلال هذه الإجابات أن المشرفين استفادوا من خبرتهم العملية والنظرية في الميدان الإشرافي في إجابة هذا السؤال، حيث يعد أسلوب التعزيز من أكثر الأساليب نجاعة وفاعلية في تحقيق الممارسات الإيجابية في العمل، وقد أشار الأدب التربوي والإداري في هذا المجال إلى أهمية الحوافز المادية والمعنوية في تحسين أداء العاملين.

وحول الإجابة عن كيفية ترسيخ روح عمل الفريق الواحد في المدرسة فقد أكدّ أغلبية المشرفين على أهمية إيجاد مشاريع يتبناها العاملون وينطلقون فيه من ذواتهم، بالإضافة إلى ضرورة توزيع المهام والأدوار، وتعد هذه الاقتراحات مفيدة في هذا المجال، وفعالة لتحقيق مبادئ العمل ضمن الفريق الواحد، فاقتراح المدرسة والإدارة المدرسية لمشاريع تنموية تعود بالفائدة على المدرسة والمعلمين وتحفز جميع المعلمين على المشاركة والعمل الجماعي ضمن فريق واحد؛ مما يؤدي إلى تنمية مهارات العمل التعاوني لدى المعلمين.

كما أن توزيع المهام، وتوظيف المشرف والمدير لمهاراتهم الإدارية والإشرافية في توزيع المهام لكل معلم، ومعرفة أنسب المهام، وأكثرها مناسبة لميول المعلم واهتماماته، تؤدي به إلى إتقان المهمة مما يساعد على إنجاح عمل الفريق الواحد، لذا فقد اقترح المشرفون ضرورة توزيع المهام في عمل الفريق الواحد، والفرق الأخرى.

وحول إجابة المشرفين عن كيفية جعل المعلمين يقومون بالعملية التعليمية التعلمية داخل المدرسة ضمن إطار العوامل والبيئة المحيطة بالمدرسة فقد أكد سبعة منهم أن ذلك يتم من خلال التدريب وتقديم نماذج، وربما يعود السبب وراء اختيار الأغلبية للدورات التدريبية وتقديم نماذج إلى ضرورة جمع المعلمين من مختلف المدارس والمراحل الدراسية ضمن تخصصاتهم

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

للاستفادة من خبرات كل معلم، وتقديم نموذجه التدريسي إلى زملائه المعلمين، مما يساعد على تبادل الخبرات التعليمية بين المعلمين، وتقديم نماذج تعليمية حية من الواقع التربـــوي؛ ليـستفيد منها المعلمين الآخرين.

كما قد يعود السبب وراء اختيار المشرفين إلى الدورات التدريبية إلى كثـــرة الأعبـــاء الملقاة على المشرف التربوي لتقديم الخبرات والمعارف النماذج الحية حول العمليـــة التعليميـــة حيث أن المشرف يكون مسؤول عن أربعة الى خمسة مدارس، وكذلك إنشغال المعلم بالحصص الدراسية، وأداء المهمات التعليمية، فيكون دور المشرف عند زيارته للمدرسة مقتـــصراً علـــى المتابعة، وتقديم النصائح التربوية، وتعبئة السجلات الإشرافية؛ لذا فقد اقترح أغلبية المـــشرفين الدورات التدريبية لتفريغ المعلمين في وقت محدد وزمان محدد بعيداً عن أجواء العمل المدرسي، ولنقل الخبرات والنماذج الحية حول العملية التعليمية، وكيفية الارتقاء بها في إطـــار العوامـــل والبيئة المحيطة.

اتفقت نتيجة هذا السؤال مع نتائج بعض الدرسات السابقة مثل دراسة ثومبسون وغريغ ونيسك (Thompson, Gregg & Nisk, 2004)، ونتائج دراســـة بـــانغ (Pang, 2005)، ونتائج دراسة العبابنة (2007) التي كشفت عن أهمية الرؤية المشتركة، والـــتمكن الشخـــصي، النماذج العقلية، تعلم الفريق، وأخيراً التفكير النظمي في تحسين ممارسات المديرين والعـــاملين لمبادئ المنظمـــة المتعلمـــة. كمـــا اتفقـــت مـــع نتـــائج دراســـة ســـيدلو وفيتاســـي وفـــراي (Cedillo & Vitacc and Fry, 2005) التي كشفت عن أهمية دور القيادة في دعم وتحول المنظمة إلى منظمة متعلمة من خلال تركيزها على الجوانب الاجتماعية والعاطفية. ولـــم تجـــد الباحث دراسة اختلفت في نتائجها مع نتائج هذا السؤال.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

توصيات الدراسة:

اعتماداً على النتائج التي توصلت اليها الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

1. كشفت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط في ممارسة المشرفين التربويين للمنظمة المتعلمة، مما يؤكد ضرورة توفير برامج تدريبية للمشرفين والمشرفات في مديريات التربية والتعليم في الأردن وبخاصة في مديرية تربية جرش على مفاهيم ومجالات المنظمة المتعلمة.
2. أظهرت نتائج الدراسة تفوق المشرفات على المشرفين في ممارسة المنظمة المتعلمة، وممارسة الأنماط الديمقراطية في عمليات الإشراف التربوي، وهذا يضع أصحاب القرار التربوي أمام ظاهرة منتشرة في مديرياتهم ينبغي التركيز عليها، ومحاولة علاجها من خلال التأهيل والتدريب.
3. إجراء دراسات وصفية حول متغيرات المنظمة المتعلمة وعلاقتها بمفاهيم إدارية أخرى غير الأنماط القيادية لدى مختلف مستويات القيادات التربوية، سواء أكانوا مشرفين أو مديرين أو رؤساء أقسام أو مديري تربية وتعليم.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أ- المراجع العربية

إبراهيم، عدنان بدري.(2002). **الإدارة: (تربوية، مدرسية، صفية)**. اربد:مؤسسة حماده للنشر والتوزيع.

أبو عيدة، كفاية.(2005). **الأنماط القيادية في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة وانعكاساتها على تفعيل أداء العاملين**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر. غزة.

ابوتينة، محمد عبدالله، القاسم، نور فتحي.(2011). **درجة ممارسة مديرات مدارس محافظة الزرقاء للأنماط الادارية والقيادية في مدارسهن من وجهة نظر المعلمات. مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 38 ، الجامعة الاردنية،عمان-الاردن.**

الأسدي، سعيد وإبراهيم، مروان.(2003). **الإشراف التربوي**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الأغبري، عبد الصمد.(2003). **الإدارة المدرسية: البعد التخطيطي والتنظيم المعاصر**. بيروت:دار النهضة العربية.

الأيوب، سالم. (1990). **درجة أهمية المهام الإشرافية كما يتصورها المشرفون التربويون في الأردن ودرجة ممارستهم لها**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

أيوب، ناديا. (2004). **دور ممارسة التعلم التنظيمي في مساندة التغيير الاستراتيجي في المنشآت الكبرى. مجلة الإدارة العامة، 44 (1): 63-134.**

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

البدري، طارق. (2001). **تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي**. عمان: دار الفكـــر للنـــشر والتوزيع.

البدري، طارق. (2005). **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية**. عمـــان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الحريري ، رافدة . (2006) . **الإشراف التربوي " واقعه وآفاقه المستقبلية** . عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

.الخطيب ، إبراهيم والخطيب ، أمل .(2003) .**الإشراف التربوي " فلسفته أساليبه تطبيقاتـــه.** عمان: دار قنديل للنشر والتوزيع.

الخطيب، رداح، والخطيب، أحمد؛ والفرح، وجيه. (1996). **الإدارة والإشراف التربوي اتجاهات حديثة**. الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.

الزعبي، فتحي إبراهيم . (1994). **تصورات المعلمين للنمط الإشرافي الفعال فـــي مـــدارس محافظة اربد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد ، الاردن.**

البنا، فرناس عبد الباسط. (1985). **أصول القيادة الإدارية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

البيلاوي، حسن.(2000). **اتجاهات جديدة في الإدارة**. القاهرة: دار الجلال للطباعـــة والنـــشر والتوزيع.

جاد الرب، سيد. (2006). **إدارة الموارد الفكرية والمعرفية في منظمات الأعمـــال العـــصرية**. أسيوط: منشورات جامعة قناة، مصر.

جبران، علي محمد. (2011). **المدرسة كمنظمة متعلمة والمدير كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلمين في الأردن. مجلة الجامعة الإســـلامية (سلسلة الدراسات الإنـــسانية)، 19(1): 427 – ص458.**

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

جواد، شوقي. (2000). **إدارة الإستراتيجية** عمان: مكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

حجي، احمد اسماعيل.(2003). **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**.عمان: دار الفكر العربي القاهرة.

حمدان، محمد زياد. (1992). **الإشراف في التربية المعاصرة**. عمان : دار التربية الحديثة.

الحربي، قاسم. (2008). **القيادة التربوية الحديثة**. عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

حسين،عبد الفتاح ذياب.(1998). **مهارات قيادة الآخرين**.القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية.

خضر، ضحى وخصاونة، سامي.(2011). **تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية. مجلة دراسات العلوم التربوية، 38 (ملحق): 110-145.**

درة، عبد الباري.(2004). **المنظمة الساعية للتعلم. رسالة المعلم،43 (2):60-63.**

دواني، كمال، وديراني، عيد. (1984). **العلاقة بين نمط القيادة لمديري المدارس الإلزامية وشعور المعلمين بالأمن. مجلة دراسات العلوم الاجتماعية والتربوية،11(6):32-67.**

دواني، كمال.(2006). **محاضرات في القيادة التربوية غير منشورة**، جامعة الشرق الأوسط الأردنية.

ربيع. حسن. (2006). **المدير المدرسي الناجح**. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

الربيعي، محمود. (2006). **طرائق وأساليب التدريس المعاصرة**. اربد: جدارا للكتاب العالمي.

السالم، مؤيد، (2005). **منظمات التعلم**، المنظمة العربية للتنمية الادارية، ط1، القاهرة.

السبيعي، عبيد الله.(2008). **الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات التغيير**. أطروحة دكتوراه في الإدارة التربوية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

السعود، راتب. (2009). **أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً للنظرية رنسيس ليكرت (نظام 1- نظام 4) وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي مدارسهم. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 5(1): 249 -262.**

سلطان، سوزان أكرم. (2010). **المؤسسات التربوية كمنظمات متعلمة.** عمان: دار الفكر، للنشر والتوزيع.

صيام ، محمد بدر .(2007) . **دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة** . رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. كلية التربية .غزة.

السليمي، علي.(2001) .**خواطر في الادارة المعاصرة**، القاهرة:دار غريب للطباعة والنشر.

السويدان، طارق ؛ العدلوني، محمد.(2007). **مدخل إلى العمل المؤسسي.** الرياض: قرطبة للنشر والتوزيع.

السويدان، طارق. (2001). **المنظمة المتعلمة: كيف يتعلم الإنسان؟ وكيف تتعلم المنظمات؟** بيروت: دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع.

الشبول، سهير. (2006). **السلوك القيادي التعليمي لدى مديري المدارس الثانوية وأهميته في النمو المهني للمعلمين من وجهة نظرهم.** أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك.

شحادة، رائف وشحادة نايف. (2008). **العلاقة بين أنماط السلوك القيادي وأنماط الاتصال لدى الإداريين الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية.** رسالة ماجستير– الإدارة التربوية– جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

طافش، محمود. (2004). **الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية**، ط1. عمان: دار الفرقان.

طشطوش، هايل.(2009). **أساسيات في القيادة والإدارة.** إربد: دار الكندي.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

فيفر، إيزابيل، ودنلاب، جين.(1993). **الإشراف التربوي على المعلمين** . ترجمة محمد عيد ديراني . **منشورات الجامعه الاردنيه**. عمان: الاردن.

الطعاني، حسن.(2005) .**الإشراف التربوي مفاهيمه – أهدافه – أسسه – أساليبه**. عمان: دار الفرقان.

الطيب، أحمد. (1999). **الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها المعاصرة**. القاهرة: المكتبة الجامعية الحديث للنشر والتوزيع.

العامري، أحمد. (2002). **السلوك القيادي التحويلي وسلوك المواطنة التنظيمية في الأجهزة الحكومية السعودية. المجلة العربية للعلوم الإدارية، 9(1): 10 – 39.**

العيساوي، رحاب. (1987) **الإشراف التربوي ومهامه في العملية التعليمية**، البيادر السياسي ، مجلة الجماهير الفلسطينية ، دار الطباعة العربية، القدس، فلسطين، العدد 1، ص50– 59.

عبابنة، صالح.(2007). **المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة: الواقع والتطلعات**. أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عبد الباقي، صلاح الدين.(2002).**الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية**.الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

عبد الهادي ، جودت . (2002) . **الإشراف التربوي – مفاهيمه وأساليبه دليل لتحسين التدريس** . عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ، ودار الثقافة للنشر والتوزيع .

عثمان، ايسل.(2008).المنظمة المتعلمة والتعلم المنظمي، **مجلة دراسات الإدارة المعاصرة**،2 (5): 22-31.

عبيدات، ذوقان.(1982). **اتجاهات معاصرة في الإشراف التربوي**. عمان: معهد التربية/ اليونسكو.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

العجارمة، موافق. (2012). **الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان–الأردن.

العديلي، ناصر.(1993). **إدارة السلوك التنظيمي. الرياض:** دار الخريجي للنشر.

العديلي، ناصر.(2005). **السلوك الإنساني والتنظيمي.** الرياض: معهد الإدارة العامة للبحوث.

عربيات، بشير. (2012). **أنماط القيادة التربوية السائد لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة البلقاء التطبيقية، وأثرها على الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،20(20): 705 – 736.**

عدس، محمدعبد الرحيم واخرون.(1984). **الادارة والإشراف التربوي.** عمان: دار البيارق.

عطاري، عارف ؛ وعيسان، صالحه. (2003). **المدرسة المتعلمة بوصفها احد بدائل التعلم الحديثة.** ورقة عمل مقدمة إلى ندوة أنماط التعلم الحديثة، جامعة السلطان قابوس واتحاد الجامعات العربية– سلطنة عمان.

عطاري، عارف، وعيسان، صالحة ومحمود ، ناريمان.(2005) **الإشراف التربوي اتجاهاته النظرية وتطبيقاته العلمية.** عمان : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

عطاري، عارف ،وعيسان، صالحه.(2007). **اتجاهات حديثة في التربية**، وجيه ثابت العاني مؤلف مشارك. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عقيلي، عمر وصفي. (1996). **الإدارة أصول وأسس ومفاهيم.** عمان: دار زهران.

علي، محسن عبد، حيدر.(2010).**القيادة التربوية: مدخل استراتيجي.** طرابلس:المؤسسة الحديثة للكتاب للنشر والتوزيع.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

العمراني، عبد الغني. (2004). **تطوير أداة لقياس سلوكيات القيادة التحويلية في الإدارة التربوية**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان – الأردن.

عياصرة، أحمد.(2005).**التنمية المهنية المستدامة للمعلمين**. **رسالة المعلم،43(3-4):28-39.**

عياصرة، علي احمد عبد الرحمن. (2006). **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**. عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

القريوتي، محمد قاسم (1993). **السلوك التنظيمي**. عمان: المكتبة الوطنية.

القريوتي، محمد. (2004). **مبادئ الإدارة، النظريات والعمليات والوظائف**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع .

الكريدا، سليمان. (2004). **الكفايات التخطيطية الأزمة لمديري التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية، جامعة الملك سعود.

الكندي، مياسة بنت عبدالله بن موسى. **تصور مقترح لتحويل مدارس التعليم ما بعد الأساسي (الصفين 11–12) بسلطنة عمان إلى منظمات متعلمة**. رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس (سلطنة عمان).

كنعان، نواف.(1980). **القيادة الإدارية**. الرياض : دار العلوم للنشر والتوزيع.

كنعان، نواف.(1982). **القيادة الإدارية** . الرياض : دار العلوم للنشر والتوزيع.

كنعان، نواف. (1999). **القيادة الإدارية**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

كنعان، نواف. (2007). **القيادة الإدارية**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

المخلافي، محمد. (2007). **القيادة الفاعلة وإدارة التغيير**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المخلافي، أمل. (2008). **الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية والحكومية والخاصة في مدينة صنعاء من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها برضاهم الوظيفي.** رسالة ماجستير غير منشور، جامعة الشرق الأوسط، عمان- الأردن.

مرسي، محمد. (1998). **الإدارة المدرسية الحديثة.** القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

المشاقبه، نوال عوض. (2010). **الأنماط القيادية وعلاقتها بتفويض الصلاحيات لدى القادة الأكاديميين في مديريات تربية محافظة اربد من وجهة نظر رؤساء الأقسام ومديري المدارس،** أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

مغاري، تيسير. (2009). **نمط القيادة السائد في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة وعلاقته بصنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين بها.** رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر.

المغربي، كامل محمد.(1990). **الإدارة : مبادئ، مفاهيم، وظائف** . الرياض: مطابع لنا.

النسور، أسماء. (2010). **أثر خصائص المنظمة المتعلقة في تحقيق التميز المؤسسي: دراسة تطبيقية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الاردن.

هلال، محمد.(1998). **مهارات قيادة الآخرين.** القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية.

الهواري، سيد. (1999). **القائد التحويلي.** القاهرة: مكتبة عين شمس.

هيجان، عبد الله. (1998). **التعلم التنظيمي: مدخل لبناء المنظمات القابلة للتعلم. مجلة الإدارة العامة 4 (37):675-712.**

وزارة التربية والتعليم. (2002). **نحو رؤية مستقبلية للنظام التربوي في الأردن.** عمان: منتدى التعليم في أردن المستقبل.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

نشوان، يعقوب حسن .(1992) .**الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق** ، ط3 .عمان: دار الفرقان.

نشوان ، يعقوب ،ونشوان ، جميل . (2001) . **السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي**، غزة : مطبعة ومكتبة دار المنارة.

نوير، محمد جمال .(2003) .**العولمة وإصلاح التعليم**، ط1 . القاهره: العربي للنشر والتوزيع.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ب- المراجع أجنبية

Abu – Tineh, A. (2003). **Exploring the Relationship between the Perceived Leadership style of principals and their Practice of the Five Disciplines of Learning Schools.** Unpublished Doctoral Dissertation. Florida State University.

Addleson. M. (1998). What **is a Learning Organization.** Retrieved on 2/2013 from http://gmu.edu/hoom perspective 2008/2/17.

Argyris, C., & Schon, D. (1977). **Organizational Learning: A Theory of Action Perspective.** NY: Addison Wesley.

Avolio, B. (1994). **Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership.** London: SAGE Publications, Inc.

Bass, B., &Avolio, B. (1994). **Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership.** London: SAGE Publications, Inc.

Bass, B.M., (1985), **"Leadership and Performance beyond Expectations"**, New York: The Free Press.

Bemowski. M. (1993), **Quality American Style. Quality Progress, 26 (4): 64 – 68.**

Birleson, peter,1999, **Turning Child and Adolescent Mental Services into Learning Organization, Clinical Child Psychology and Psychiatry, 4,2,pp 265-274.**

Brunner, I., Davidson, A., & Mitchell, P. (1997). **Accelerated Schools as Learning Organization: Cases From the University of New Orleans Accelerated Schools Network.** A Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (Chicago March 24 – 28).

© Arabic Digital Library Yarmouk University

Bui, Hong T.M., Baruch, Yehuda(2000). **Learning organizations in higher education: An empirical evaluation within an international context.** Bournemouth University, UK, and Vietnam National University, Hanoi, Rouen Business School, France, and Middlesex University, UK.

Burns, M. (1978). **Leadership.** New York, NY: Harper Terchobooks.

Calabrese, R,. & Shohes, A. (2000). **Recasting educational Administration Program as learning organization. the international of Educational Management, 14 (5): 210- 215.**

Campbell, T. ., & Cairns, H. (1994). **Developing and Measuring the Learning organization. Industrial and Commercial Training 26 (7): 10- 15.**

Carvin, D. (1993). **Building a Learning Organization.** Harvard: Harvard Business Review.

Cedillo, W ., & Fry T. (2005). **Spiritual Leadership and army Transformation: Theory Measurement, and establishing a baseline. the Leadership Quarterly 16(2) 212 – 234.**

Change, S., & Lee, S. (2007). **A study on among Leadership, Organizational Culture, the Operation of Learning Organization and Employees job Satisfaction. Learning Organization, 14 (2):155-158.**

Ellinger, D., Watkins, E., & Barnas, C. (1999). **Responding to New roles: A qualitative study of managers as instructors. Management Learning, 30 (4): 387 – 412.**

Freed. J. (2001). **Why Become a learning Organization?** About Campus (56): 16- 21

© Arabic Digital Library Yarmouk University

Fullan, M. (1995). **The School as a Learning Organization: Distant Dreams.**(Electronic Version). **Theory into Practice ،34(4): 230-235.**

Garratt, B. (2001). **The Learning Organization; Developing Democracy at Work.** NJ: Harper Collins Publishers

Garratt. B. (2003). **The Learning Organization development Democracy at work.** London: Profile Book. Ltd.

Garvin, D. (1993). **Building a Learning Organization.** Harvard: Harvard Business Review.

Gibb, C. (1996). **Leadership: Selected Readings.** New York: Penguin Book.

Hersey, P., & Blanchard. E. (1988). **Management of Organizational Behavior.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Jackson, S,E. and Schuler, R.S. 2001. **Turning Knowledge into business advantage, Financial Times, (15 January. Special section, part fourteen: Mastering Management, http:// http://www.rci.rutgers.edu.Access date23\11\2008.**

James, C. (2003). **Designing Learning Organization. Organizational Dynamics, 32 (1): 48 – 52.**

Kanigel, R. (1993). **Apprentice to Genius.** Baltimore : The John Hopkins University Press.

Karash, R. (1996). Learning – **Orgnizatiobn Dialog on Learning Organizations.** [online]. Available: http://www.world.std.com/-10/[1998,July22].

Kezar, J. (2005a). **What campuses need to know About Organizational Learning and the Learning Organization.** New Direction for Higher education, (5) 131:7- 22

Khasawneh, S. (2010). **Learning Organization Disciplines in Higher Education Institutions:** An Approach to Human Resource

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

Development in Jordan. **Innovation in Higher Education, 36(1): 273- 285.**

Kline, Peter; Saunders, Bernard(1998).**Ten Steps to a Learning Organization**. BookSupply International (Preston, LAN, United Kingdom.

Konidari, A., & Abernot, E. (2006). **Organizational Learning and the Learning Organization: A dichotomy Between Descriptive and Prescriptive. Research in Human Relations, 50 (1):73 – 89.**

Kouzes, J. (1995). **Credibility: How Leaders Gain and lose?**. San Francisco: Jossey Bass.

Lcithwood, K, & Louis, K. (1998). **Organizational Learning in Schools: An Introduction.** In: K. Leithwood and K. Louis (Eds) Organizational Learning in School (Lisse ‹Swcis and Zcitlinger) ‹ Netherlands.

Leithwood, K. A. and Lee, M.(1993). **Contributions of transformational leadership to school restructuring.** Paper presented at the Convention of the University Council for Educational Administration, Houston, TX.

Lessem, R. (1991). **Total Quality Learning: Building a Learning Organization**. New Delhi: Maya Blackwell.

Lloyd and Spears., (1996), **"A New Approach to Leadership," Leadership & Organization Development. Journal,Vol.(17). No. (7). Pp29-32.**

Marquardt, B. (1996), **"Learning to Change: An Information perspective on Learning Organization", Business Quarterly, Vol. 61, No.2: 23**

Marquardt, M. (2002). **Building the Learning Organization: Mastering the Five Elements for Corporate Learning**.USA: Davies Black. Inc Publishing.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

Marsick, J., & Watkins, K. (2003). **The Learning Organization:** An Integrative vision for HRD. **Human Resource Development Quarterly. 5(4): 343 – 360,**

Mayo, A., & Land, E. (1994). **The Power of Learning a Guide to Gaining Competitive Advantage,** London: IPD, House.

Mckenna, S. (1995). **Moving a Business Power through Team Learning. Journal of Management psychology, 1(10): 26- 36.**

Micheal, J. (1996) . **Building The Learning organization: A systems Approach to Quantum Improvement**. UK: McGraw – Hill.

Neid, J. (2011). **Correlating Learning Organization strength and the Organization Climate: A Quantitative study**. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Business Administration. University of Phoenix.

Nonaka. I., & Takuchi, H. (1995). **The Knowledge Creating Company: How Japanese Com – panics Great the Dynamics of Innovation.** New York: Oxford University Press.

Nordin, N, (2012). **The Influence of Leadership Behavior and Organizational Commitment on Organizational Readiness for Change in Higher Learning Institution.** Asia Pacific Education Review, 13 (2):239 – 249.

Orntenblad, A. (2002). **A Typology of Idea of Learning Organist (Electronic Version). Management Learning. 33(3):213- 230.**

Ortenblad, A. (2004). **Toward a contingency model of how to choose the right type of learning organization. Human Resource Development Quarterly, 15(3), 347-350.**

Ortenbland, A. (2007). **Senge's Many faces: Problem Opportunity?. The Learning organization, 14(2):108- 122.**

© Arabic Digital Library Yarmouk University

Ortenbland,A. (2001). **Difference between Organizational Learning and Learning Organization. The Learning organization, 8(3):125-133).**

Pang, K. (2005). **Transforming Schools into Learning Organizations: operalization of Peter Senge's Framework.** The Fifth International Conference on Knowledge, Culture and Change in Organizations, Greece, 19- 22 July 2005.

Pang,K.(2003). **Transforming School into Learning Organizations. The Hong Kong Institute of Educational Research and the Chinese University Press.** Available at website: http: qerc.qefor.org.hk/ proposal/ 2003/ 2003-0755/2003.07556PDF.

Pearn, M., & Roderick, C. (1995). **Learning Organization in Practice.** NY: McGraw Hitl..

Pedler, M., (1998), **"The Intelleigent Organization". Cambridge University Publishing, MA.perspective on Learning Organization", Business Quarterly, Vol. 61, No. 2: 23.**

Peters, T. (1992). **Liberation Management**. New York: Knopf.

Redding.J., & Catalanello, F.(1997). **Strategic Readiness. the Making of the learning organization.** CA: Jossey Ltd.

Reich, R. (1991). **The Work of Nations.** New York: Random House.

Rinehart. S. T., (1998). **Upside down : The Paradox of Servant Leadership**. Colorado Springs: Nave Press Publishing Group.

Senge P .(2003). **Taking personal change seriously: the impact of organizational learning on management .**

Senge P ..(2007) **The Fifth Discipline The Art and Practice of the Learning Organization**. UK:Random House .

© Arabic Digital Library Yarmouk University

Senge P. (2006). **The Fifth Discipline the Art and Practice of the learning Organization.** Britain: Random House.

Senge, P., & Mahinder, S. (1995). **Organizational Leadership Fundamentals of Educational Management**, New Delhi: Ricks Publishing House .

Senge, P. (1990). **The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning organization**. New York: Doubleday.

Senge ،P. ،Cambron-McCabe ،N. ،Lucas ،T. ،Smith ،B ،Dutton ،J. ،and Kleiner ،A. (2000). *Schools That Learn* ،New York ،Doubleday.

Shein, E. (1985). **What is Culture.** in frost, P,J.AL. Reforming Organization Culture.

Smith B., & Kleiner, A. (1998). **The Fifth Discipline Feedback: Strategies and Tools for Building A Learning Organization.** London: Doubleday,

Smith, J.(1998).**An Ongoing Learning dialogue: An Experiential Model in Progress. Empowerment in organization Journal,64 (2):119–123.**

Smith, K., & Tyalor, W. (2001). **The Learning Organization Ideal in Civil Service Organization, Deriving A Measure. the Learning Organization, 7 (4): 194- 205.**

Smith, T. (2001). **A study of the Relationship between the Principals Leadership style and teacher motivation: The teacher perspective, Dissertation Abstract International. AQ6/08. p.2808.**

Sparks, D. (2002). **Why change is So Challenging for Schools: An Interview with Peter Senge (Electronic Version). Journal of stuff development, 22 (3): 112- 145.**

Sergiovanni, T., J., & Starratt, R., J. (1988). **Supervision:human perspective** New York: Mc Graw-Hill.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

Tannenbaum, S.(1997). **Enhancing continuous Learning diagnostic findings from multiple companies, Human Resource Mannagement, (36) (4),47- 52.**

Ten Bruggen Cate, G.Lyten,H. Scheerens, J.Sleegers,p(2012), **Modeling Influence of Achievment:How Can School Leader Make a Adifference. Educational Adminstration uarterly,v48(4),p(699-732).**

Thompson, S., Gregg, L., & Niska, J. (2004). **Professional Learning Communities, Leadership and Student Learning. Research in Middle Level Education, 28(1):78-92.**

Watkins, K., & Marsick, J. (1997).**Dimensions of the learning organization questionnaire Survey.** Warwick ‹RI: Partners for the Learning Organization

Watkins, K., & Marsick, J. (1998). **The Dimensions of the learning organization Questions naire. Human Resources Developing. 5 (2): 132- 151.**

Wu, S. (2006). **Improvement of School Performance. Implementing Total Quality Management Learning organization in selected Technological.** Colleges, and colleges for Professional Training in Taiwan (china). **DAI- A 67101** UMI. AAT 3205308.

Wu, Wann – Yih, Chwan – Yji chiang and Jeng - Sin Jiang, (2002), **Interrelationships Between TMT Management Style, and Organizational Innovation, Industrial. Management and Data System. 102 (3: 171- 183.**

YukI, G. (2002). **Leadership in Organization.** New Jersy: England Cliffs..

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الملاحق

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

(الملحق 1)

إستبانة المنظمة المتعلمة والأساليب القياديه بصورتها الأولية

حضرة الاستاذ الدكتور الفاضل.....وفقه الله ورعاه

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان (**المنظمه المتعلمة وإمكانية تطبيقها من قبل المشرفين التربويين في الاردن وعلاقة ذلك بالأسلوب القيادي لديهم**). وذلك إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في الإدارة التربوية وتهدف هذه الدراسة الى الكشف عن إمكانية تطبيق المنظمه المتعلمة من قبل المشرفين التربويين في الأردن، وعلاقة ذلك بالأسلوب القيادي المتبع لديهم.

ولما عهدته فيكم من تعاون وخبرة في هذا المجال فإنني أضع بين أيديكم الصورة المبدئية للأداة راجيا تحكيمها من حيث : إنتماء الفقرات للمجال الذي أدرجت فيه، مدى سلامة الصياغة اللغويه للفقرات ووضوحها، وأية ملاحظات أخرى ترونها مناسبة.

شاكرة لكم تعاونكم وبارك الله فيكم

الباحثة:نسيبه المحاسنة

البيانات الشخصية

يرجى التكرم بوضع إشارة(√)في المربع المناسب:

الجنس: ☐ **ذكر** ☐ **انثى**

المؤهل العلمي: ☐ **دبلوم** ☐ **بكالوريوس** ☐ **ماجستير فما فوق**

الخبرة في التدريس : ☐ **اقل من خمس سنوات**

☐ **اقل من عشر سنوات**

☐ **عشر سنوات فأكثر**

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الجزء الأول: الأستبانة الخاصة بالمنظمة المتعلمة

يرجى وضع إشارة√في المكان المناسب لتصف الواقع الحالي في مدرستك

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
المجال الأول: التمكن الشخصي:ويعني المستوى العالي من الإتقان والمهارة والخبرة والاحتراف التي يملكها المشرف .						
-1	يستخدم المشرفون مصادر متعددة في التدريس غير الكتاب المقرر.					
-2	يوظف المشرفون استراتيجيات حديثه في التدريس وإدارة الصف.					
-3	يتقن المشرفون استراتيجيات التقويم المبني على الاقتصاد المعرفي.					
-4	يحرص المشرفون على استمرارية التعلم والاستفادة من كل الفرص المتاحة.					
-5	تتوفر لدى المشرفين مهارات عالية في تنمية الإبداع والتفكير الناقد لمعلميهم.					
-6	يستطيع المشرفون صياغة رؤيتهم وفق نظره شمولية لتطوير المدرسة.					
-7	يسهم المشرف في تطوير القدرات التدريسية.					
المجال الثاني: النماذج العقليه:وهي مجموعة الافتراضات والصور والتعميمات التي يحملها افراد المدرسة وتؤثر سلبا أوايجابا على ممارساتهم المدرسية						
-1	تجري مناقشات مهنيه منظمه بين المعلمين والمشرفين في المدرسة.					
-2	ينظر المشرفون للمدرسة كأنها وسيله للتعلم وحل المشكلات.					
-3	يحث المشرفون المدرسة على التعامل مع الجميع بعدالة وشفافية.					
-4	يسهم المشرف التربوي في تطوير سياسات وقوانين المدرسة.					
-5	يعقد المشرف التربوي ورش عمل لتوضيح كيفية تحسين الممارسات التعليمية داخل المدرسة.					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
المجال الثالث:الرؤية المشتركة وتعني بناء الشعور بالالتزام في المجموعه عن طريق وضع صور مشتركه لما ستكون عليه المدرسه في المستقبل.						
-1	تتفق رؤية المشرفين في المدرسة مع الرؤية الخاصة بالمدرسة.					
-2	يشترك المشرفون في صناعة القرارات المدرسية.					
-3	تناقش الخطه التطويرية للمدرسة مع المشرفين والمعملين.					
-4	تتاح الحرية للمشرفين عند تنفيذ واجبات العمل وفق مايرونه مناسبا					
-5	يسهم المشرف في مراجعة رؤية وأهداف المدرسة					
-6	يتواصل المشرف مع المدرسة بانتظام ويعالج الصعوبات مع المعلمين					
المجال الرابع:تعلم الفريق وتعني سعي جميع المعلمين والعاملين في المدرسة على نشر المعرفة وتبادل الخبرات فيما بينهم						
-1	يتبادل المشرفون الخبرات الزيارات مع مشرفين آخرين للاستفادة منهم.					
-2	تسود روح الفريق بين المشرفين والمعلمين في المدرسة					
-3	تشجع المدرسة على حل المشاكل التعليمية بطريقة تكاملية (معلمين، مشرفين، مدراء وأولياء أمور)					
-4	تتبنى إدارة المدرسة الأفكار الحديثة في الإشراف مثل الإشراف العيادي والتطوري والتلمذة					
-5	تعقد لقاءات دورية تجمع الاباء والمعلمين ومدراء المدارس والمشرفين التربويين لمناقشة أمور التعليم					
-6	يوجه المشرف التربوي المعلمين لنشر المعرفة بين أفراد المجتمع المحلي.					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
المجال الخامس:التفكير النظمي وهي مقدرة العاملين في المدرسة على فهم وإدراك العلاقات السببيه التي تشكل الممارسات التربويه من خلال النظر الى النظام ككل ليس كجزء						
1-	يتعامل المشرف مع المدرسة على أنها جزء من نظام أكبر هو المجتمع					
2-	تتسم الأنظمة والإجراءات المدرسة بالمرونة والتكيف مع البيئة الخارجية					
3-	تعمل المدرسة على تحقيق قيم ومطالب المجتمع المحلي					
4-	يتم الاستفادة من كل ما هو جديد وإدخاله إلى المدرسة					
5-	يتم النظر الى الامور وتحليلها بشكل شمولي وجماعي					
6-	تسهم المدرسة في معالجة قضايا المجتمع ومشكلاته					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الأستبانة الخاصة بالأساليب القيادية المتبعة في المدرسة من قبل المشرفين التربويين فيما يلي
عبارات تصف السلوك القيادي المتبع للمشرف التربوي داخل المدرسة

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
النمط الأول:النمط الديمقراطي						
.1	يتعامل مشرفي معي بوضوح وعدالة					
.2	يمنحن مشرفي التحفيز الذي استحق					
.3	يوجه مشرفي لي النصح على انفراد					
.4	يتعامل مشرفي بمرونة في تطبيق الأنظمة والتعليمات والقوانين					
.5	يعمل مشرفي على الاهتمام بي شخصيا					
.6	يعتمد مشرفي معايير موضوعية ودقيقة لتقييم الأداء					
.7	يحرص مشرفي على ارساء روح الفريق بين العاملين في المدرسة					
النمط الثاني:النمط الأوتوقراطي(الدكتاتوري)						
-1	يفرض مشرفي علي قراراته دون أي مناقشة					
-2	يرفض مشرفي افكاري في اختيار الاسلوب المناسب لأداء العمل					
-3	يملي مشرفي علي التعليمات والأنظمة بالتفصيل					
-4	يطلب مشرفي مني الرجوع اليه في كل شي					
-5	يلجا مشرفي الى الزيارات المفاجئه لي دون أخباري					
-6	يصوب مشرفي اخطائي بشكل مباشر وفي موقع العمل					
-7	ليس لدى مشرفي اسس واضحة في تقييم ادائي في العمل					
النمط الثالث: الترسلي(الفوضوي)						
-1	يطبق مشرفي القوانين والأنظمة بمرونة زائدة					
-2	يترك مشرفي لي الحرية الكاملة باداء العمل دون أي توجيه أو ضبط					
-3	يتبع مشرفي سياسة الحياد فيما يخص شؤون المدرسة وتحسين التعليم					
-4	يتردد في اتخاذ القرارات ويتراجع عنها بسهولة					
-5	يشير إلى الأخطاء الحاصلة لكن لايبين كيفية تصحيح تلك الأخطاء					
-6	تتأثر قرارات مشرفي بآراء العاملين في المدرسة					
-7	يتخلص مشرفي من المهام الملقاة عليه عن طريق تفويضها					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ملحق (2)

إستبانة المنظمة المتعلمة والأساليب القيادة بصورتها النهائية

حضرة الأستاذ الدكتور الفاضل.....وفقه الله ورعاه

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان (**المنظمة المتعلمة وإمكانية تطبيقها من قبل المشرفين التربويين في الأردن وعلاقة ذلك بالأسلوب القيادي لديهم**). وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة من قبل المشرفين التربويين في الأردن، وعلاقة ذلك بالأسلوب القيادي المتبع لديهم.

ولما عهدته فيكم من تعاون وخبرة في هذا المجال فأنني أضع بين أيديكم الصورة المبدئية للأداة راجيا تحكيمها من حيث : انتماء الفقرات للمجال الذي أدرجت فيه، مدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرات ووضوحها، وأية ملاحظات أخرى ترونها مناسبة.

شاكرة لكم تعاونكم وبارك الله فيكم

الباحثة: نسيبه المحاسنة

البيانات الشخصية

: يرجى التكرم بوضع إشارة (√) في المربع المناسب

الجنس: ☐ **ذكر** ☐ **أنثى**

المؤهل العلمي: ☐ **بكالوريوس** ☐ **ماجستير فما فوق**

الخبرة : ☐ **أقل من خمس سنوات** ☐ **(5 – أقل من عشر سنوات)**

☐ **(عشر سنوات فأكثر)**

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الجزء الأول: الأستبانة الخاصة بالمنظمة المتعلمة

في المكان المناسب لتصف الواقع الحالي في مدرستك √ يرجى وضع إشارة

الرقم	إمكانية تطبيق الفقرة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
.1	يستخدم المشرفون مصادر متعددة في التدريس غير الكتاب المقرر.					
.2	يوظف المشرفون استراتيجيات حديثه في التدريس وإدارة الصف.					
.3	يتقن المشرفون استراتيجيات التقويم المبني على الاقتصاد المعرفي.					
.4	يحرص المشرفون على استمرارية التعلم والاستفادة من كل الفرص المتاحة.					
.5	تتوفر لدى المشرفين مهارات عالية في تنمية الإبداع والتفكير الناقد لمعلميهم.					
.6	يستطيع المشرفون صياغة رؤيتهم وفق نظره شمولية لتطوير المدرسة.					
.7	يسهم المشرف في تطوير القدرات التدريسية لدى المعلمين.					
.8	تجري مناقشات مهنيه منظمه بين المعلمين والمشرفين في المدرسة.					
.9	ينظر المشرفون للمدرسة كأنها وسيلة للتعلم وحل المشكلات.					
.10	يحث المشرفون المدرسة على التعامل مع الجميع بعدالة وشفافية.					
.11	يسهم المشرف التربوي في تطوير سياسات وقوانين المدرسة.					
.12	يعقد المشرف التربوي ورش عمل لتوضيح كيفية تحسين الممارسات التعليمية داخل المدرسة.					
.13	تتفق رؤية المشرفين في المدرسة مع الرؤية الخاصة بالمدرسة.					
.14	يشترك المشرفون في صناعة القرارات المدرسية.					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

.15	تناقش الخطة التطويرية للمدرسة مع المشرفين والمعملين.					
.16	تتاح الحريةُ للمشرفين عند تنفيذ واجبات العمل وفق ما يرونه مناسبا					
.17	يسهم المشرف في مراجعة رؤية وأهداف المدرسة					
.18	يتواصل المشرف مع المدرسة بانتظام ويعالج الصعوبات مع المعلمين					
.19	يتبادل المشرفون الخبرات الزيارات مع مشرفين آخرين للاستفادة منهم.					
.20	تسود روح الفريق بين المشرفين والمعلمين في المدرسة					
.21	تشجع المدرسة على حل المشاكل التعليمية بطريقة تكاملية (معلمين، مشرفين، مديري وأولياء أمور)					
.22	تتبنى إدارة المدرسة الأفكار الحديثة في الإشراف مثل الإشراف التطوري والبنائي.					
.23	تعقد لقاءات دورية تجمع الآباء والمعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين لمناقشة أمور التعليم					
.24	يوجه المشرف التربوي المعلمين لنشر المعرفة بين أفراد المجتمع المحلي.					
.25	يتعامل المشرف مع المدرسة على أنها جزء من نظام أكبر هو المجتمع					
.26	تتسم الأنظمة والإجراءات المدرسة بالتكيف مع البيئة الخارجية					
.27	تعمل المدرسة على تحقيق قيم ومطالب المجتمع المحلي					
.28	يتم الاستفادة من كل ما هو جديد وإدخاله إلى المدرسة					
.29	يتم النظر إلى الأمور وتحليلها بشكل شمولي وجماعي					
.30	تسهم المدرسة في معالجة قضايا المجتمع ومشكلاته					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الجزء الثاني: الأساليب القيادية

الرقم	الفقرة / درجة الموافقة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
31.	يتعامل المشرف مع المعلمين بوضوح وعدالة					
32.	يمنح المشرف التحفيز للمعلم الذي يستحق					
33.	يوجه المشرف للمعلمين النصح على انفراد					
34.	يتعامل المشرف مع المعلمين بمرونة في تطبيق الأنظمة والتعليمات والقوانين					
35.	يعمل المشرف على الاهتمام بالمعلمين شخصيًا					
36.	يعتمد المشرف معايير موضوعية ودقيقة لتقييم أداء المعلمين					
37.	يحرص المشرف على إرساء روح الفريق بين العاملين في المدرسة					
38.	يفرض المشرف على المعلمين قراراته دون أي مناقشة					
39.	يرفض المشرف أفكار المعلمين في اختيار الأسلوب المناسب لأداء العمل					
40.	يملي المشرفين على المعلمين التعليمات والأنظمة بالتفصيل					
41.	يطلب المشرف من المعلمين الرجوع إليه في كل شي					
42.	يلجا المشرف إلى الزيارات المفاجئة للمعلمين دون أخبارهم					
43.	يصوب المشرف أخطاء المعلمين بشكل مباشر وفي موقع العمل					
44.	يعجز المشرفون عن وضع أسس واضحة في تقييم أداء المعلمين للعمل.					
45.	يطبق المشرفين القوانين والأنظمة بمرونة زائدة					
46.	يترك المشرفين للمعلمين الحرية الكاملة بأداء العمل دون أي توجيه أو ضبط.					
47.	يتبع المشرفين سياسة الحياد فيما يخص شؤون المدرسة وتحسين التعليم.					
48.	يتردد المشرف في اتخاذ القرارات ويتراجع عنها بسهولة.					
49.	يشير المشرف إلى الأخطاء الحاصلة لكن لا يبين كيفية تصحيح تلك الأخطاء.					
50.	تتأثر قرارات المشرفين بآراء العاملين في المدرسة.					
51.	يتخلص المشرفين من المهام الملقاة عليه عن طريق تفويضها.					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الملحق(3)

أسئلة المقابلة الخاصة بالدراسة بصورتها الأولية

ستكون المقابلة من أجل الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة الدراسة كما هو موضح بالمخطط: ما هي المقترحات والتصورات لتحسين الممارسات التربوية والقيادية وفق مجالا ت المنظمة المتعلمة؟ وستتوجه المقابلة للمشرفين التربويين وعددهم اثني عشر مشرفا من مختلف التخصصات في محافظة جرش.

وهي عبارة عن مقابلة شبه مقننة وستحدد بضوابط المنظمة المتعلمة الخمسة

1. التمكن الشخصي: كيف يمكنك كمشرف تربوي أن تدعم التمكن الشخصي في المدرسة؟
2. الرؤية المشتركة: كيف يمكنك بناء رؤية مشتركة يعمل على تنفيذها جميع العاملين في المدرسة؟
3. النماذج العقلية: كيف يمكنك كمشرف تربوي رسم نموذج عقلي لممارسات إيجابية صحيحة للمعلمين داخل المدرسة؟
4. تعلم الفريق: كيف يمكنك كمشرف تربوي ترسيخ روح عمل الفريق الواحد في المدرسة؟
5. التفكير النظمي: كيف يمكنك كمشرف تربوي العمل على جعل المعلمين يقومون بالعملية التعليمية التعلمية داخل المدرسة ضمن إطار العوامل والبيئة المحيطة بالمدرسة؟

السؤال الذي يوجه اقترح أن يكون: ما هي مقترحاتك لتحسين الممارسات التربوية في المدرسة لتحقيق مفهوم المدرسة كمنظمة متعلمة؟

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الملحق (4)

أسئلة المقابلة الخاصة بالدراسة بصورتها النهائية

ستكون المقابلة من أجل الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة الدراسة كما هو موضح بالمخطط: ما هي المقترحات والتصورات لتحسين الممارسات التربوية والقيادية وفق مجالات المنظمة المتعلمة؟ وستتوجه المقابلة للمشرفين التربويين وعددهم أثني عشر مشرفاً من مختلف التخصصات في محافظة جرش.

وهي عبارة عن مقابلة شبه مقننة وستحدد بضوابط المنظمة المتعلمة الخمسة.

ملاحظة (ان تظهر هذه الضوابط بهذا الشكل المحدد في المقابلة).

1. كيف يمكنك كمشرف تربوي أن تدعم التمكن الشخصي في المدرسة؟
2. كيف يمكنك بناء رؤية مشتركة يعمل على تنفيذها جميع العاملين في المدرسة؟
3. كيف يمكنك كمشرف تربوي رسم نموذج عقلي لممارسات إيجابية صحيحة للمعلمين داخل المدرسة؟
4. كيف يمكنك كمشرف تربوي ترسيخ روح عمل الفريق الواحد في المدرسة؟
5. كيف يمكنك كمشرف تربوي العمل على جعل المعلمين يقومون بالعملية التعليمية التعلمية داخل المدرسة ضمن إطار العوامل والبيئة المحيطة بالمدرسة؟

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ملحق (5)

تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش

الرقم .....

التاريخ ..../..../....

الموافق ..../..../....

مدير/ مديرة مدرسة .....

الموضوع: البحث العلمي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

إشارة لكتاب رئاسة جامعة اليرموك رقم ك ت/١٠٧/١١٤، تاريخ ٢٠١٣/٣/٣.

تقوم الطالبة نسيبة ابراهيم المحاسنة، بإعداد دراسة بعنوان "المنظمة المتعلمة وامكانية تطبيقها من قبل المشرفين التربويين في الاردن وعلاقة ذلك بالاسلوب القيادي لديهم"، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في كلية التربية بجامعة اليرموك، ويستدعي ذلك اجراء مقابلة مع معلمي المدارس في مديريتنا، فضلا عن توزيع استبانة على عينة منهم. يرجى تسهيل مهمة الباحثة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

مدير التربية والتعليم

نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة/ رئيس التدريب والتأهيل والإشراف التربوي

هاتف: 96226351449+ فاكس: 96226351069+ ص.ب ١٨ جرش ٢٦١١٠ الأردن

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

ك ت/١٠٧/١١٩

الرقم : ٢١/ربيع الآخر/١٤٣٤

التاريخ : ٣/ آذار/ ٢٠١٣

الموافق : ..... م

كلية التربية
مكتب العميد

السيد مدير مديرية تربية جرش المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة نسيبه ابراهيم المحاسنة

تحية طيبة وبعد ،،،

تقوم الطالبة نسيبه ابراهيم المحاسنه، ورقمها الجامعي (٢٠٠٩٢١٠٠٥٢)، دراسة بعنوان "المنظمة المتعلمة وإمكانية تطبيقها من قبل المشرفين التربويين في الاردن وعلاقة ذلك بالأسلوب القيادي لديهم"، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في كلية التربية، تخصص إداره تربوية، ويستدعي ذلك اجراء مقابلة مع معلمين المدارس في مديريتكم. فضلا عن توزيع استبانه على عينة منهم.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية

أ.د. أمل خصاونة

تلفون : ٧٢١١١١١ - ٢ - ٩٦٢ +
فاكس : ٧٢١١١٩٩ -٢-٩٦٢ +
اربد – الأردن
E-mail: fac_edu@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo
Irbid - Jordan
Fax : + 962 - 2-7211199
Tel: + 962 - 2 - 721111

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ملحق (6)

أعضاء لجنة التحكيم

الاسم	الرتبة والجامعة	التخصص
أ. د عدنان البدري	أستاذ – جامعة اليرموك	إدارة تربوية
أ. د. محمد الخوالدة	أستاذ – جامعة اليرموك	أصول التربية
د. نواف شطناوي	أستاذ مشارك – جامعة الباحة	إدارة تربوية
د. عبد الحكيم حجازي	أستاذ مشارك – جامعة اليرموك	أصول تربية
د. عمر خصاونة	أستاذ مشارك – جامعة اليرموك	أصول تربية
د. منيرة الشرمان	أستاذ مشارك – جامعة اليرموك	إدارة تربوية
د. أحمد هياجنة	أستاذ مشارك- جامعة اليرموك	علم النفس الرياضي
د. رائد خضير	أستاذ مساعد- جامعة اليرموك	مساعد مناهج لغة عربية

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

Abstract

Al-Mahasnah. Nusyba Ibrahim. **Learning Organization and the Possibility of Application by Supervisors in Jordan and it's Relation with their Leadership Style.**

(Supervisor: Dr. Ali Jubran. Prof: Eid Kannan).

The purpose of this study was to investigate the possibility of implement ling learning organization by educational supervisors in Jeresh governorate and its relationship with their leadership style according to Peter Senge disciplines of learning organization. To achieve the study the researcher adopted a quantitative and a qualitative approach by using the questionnaire and the interviewed to collect data. The population of the study consisted of all male and female teachers and male as well as female supervisors in Jeresh governorate schools in the schooling year 2012/2013 The sample of the study consisted of (600) male and female teachers and (12) supervisors from different majors.

The findings of the study were as follows:

- The Possibility of Application of learning organization by Supervisors as perceived by teachers was in an average level in all domains and the tool as a whole. The ranks of the five domains were as follows: Field mastery Profile, Systemic thinking, Mental models, personal field of vision, and the field of Learning team.

The leadership style practiced by educational supervisors with teachers in Jeresh governorate was in an average level for the three leadership styles democratic, autocratic style and style Chaotic.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- There was a significant statistical relationship between the learning organization in all its domains and the three leadership styles But the correlation with stronger democratic style.

- There are significant statistical differences at the level of (α =0.05) attributed to gender in all domains in the favor of females.

- There were no significant statistical differences at the level of (α =0.05) attributed to the scientific qualification in all domains and experience in all domains except in the personal vision domain.

Based on study the findings, the researcher recommended the following: Conducting descriptive studies about the variables of the learning organization and its relationship with other administrative concepts different from the styles of educational supervision among the different levels of educational levels whether they were supervisors or principals or departments' heads or educational directorates' managers.

Key words: Learning Organization, Educational Supervisors, Leadership Style, jordan

© Arabic Digital Library-Yarmouk University